



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Maria de Fátima Gonçalves Tavares

Conceções dos Alunos no Estudo da História e da Geografia do 3º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de estágio

Mestrado em Ensino de História e de Geografia

no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Trabalho realizado sob a orientação:

Professora Doutora Isabel Barca

Dezembro de 2012

Nome: Maria de Fátima Gonçalves Tavares

Endereço eletrónico: mfgt30@gmail.com Telefone: 914 739 506

Número de Bilhete de Identidade: 10867398

Título do Relatório:

Conceções dos Alunos no Estudo da História e da Geografia do 3º Ciclo do Ensino Básico

Supervisora:

Professora Doutora Isabel Barca

Ano de conclusão: 2012

Designação do Mestrado:

Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho 31 de Dezembro de 2012

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

- À professora Doutora Isabel Barca pelo seu apoio, compreensão, profissionalismo e pela preciosa orientação que me concedeu ao longo deste trabalho.
- Às orientadoras da escola onde foi implementado o projeto, especialmente à professora Patrícia Braga.
- A todos os professores que fizeram parte do meu trajeto académico ao longo da minha vida, especialmente àqueles que contribuíram com os seus conhecimentos para a minha formação durante o segundo ciclo de estudos.
- A todos os alunos participantes que contribuíram para a realização deste trabalho.
- Aos meus amigos de sempre e de hoje pelo apoio e pela compreensão que souberam ter na minha ausência em tantos momentos para eles importantes, especialmente ao António, Diana, Rosa e Zé.
- Ao meu querido marido pelo incentivo, apoio, carinho e entendimento que sempre demonstrou nos momentos em que deixei de o acompanhar.
- À minha família, sobrinhos, cunhados, em especial ao Alex pela sua amizade e carinho que sempre demonstrou.
- A todos os meus irmãos, particularmente à Ana, Sandra, Palmira e Nininha pelo apoio, carinho, amizade e por ouvirem os meus desabaços sempre que necessitei.
- À minha querida mãe, pelo seu amor incondicional e apoio que sempre me soube dar.
- A todos aqueles que não mencionei e que de alguma forma fazem parte da minha vida e me acompanharam durante esta caminhada.

A todos muito obrigada!

RESUMO

O presente relatório descreve a implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica supervisionado, levado a cabo numa turma a frequentar o 9º ano (final do 3º ciclo do ensino básico), numa escola urbana da cidade de Braga. Esta intervenção pedagógica teve como objetivo tentar perceber como as ideias prévias apresentadas pelos alunos na disciplina de História e de Geografia evoluíram até ao final da implementação da experiência, nomeadamente quanto aos significados que atribuíam a conceitos essenciais trabalhados nas aulas de ambas as disciplinas.

O Relatório está dividido em quatro capítulos. No primeiro é apresentada uma breve referência à evolução da investigação educativa, ao papel do construtivismo na educação contemporânea e a pesquisas sobre significância histórica / geográfica atribuída por alunos. No segundo capítulo faz-se uma breve referência à metodologia utilizada na intervenção pedagógica, sendo apresentadas as questões de investigação, a caracterização da turma participante, a descrição dos instrumentos utilizados e da implementação da aula oficina em duas unidades letivas de História e uma de Geografia. No capítulo três são discutidos os dados obtidos quanto à construção de ideias dos alunos sobre um conjunto de conceitos explorados nas temáticas de História e de Geografia, fornecidos pela análise de respostas dos alunos a três instrumentos de recolha de dados: questionário de levantamento de ideias prévias, questionário final e ficha de metacognição. Este capítulo divide-se em três partes, a *Parte A* debruça-se sobre a os resultados em História, a *Parte B* sobre os resultados em Geografia e, por fim, na *Parte C* pode observar-se a análise e discussão comparativa dos resultados. Estes sugerem que a turma participante demonstrou ter construído conhecimentos em vários níveis de elaboração, quer na disciplina de História quer na de Geografia. Alguns alunos mostraram-se conscientes das suas aprendizagens, dificuldades e do que mais gostariam de saber.

Palavras-chave: Conceções prévias, Construtivismo, Aula-oficina em História, Aula-oficina em Geografia, Aprendizagem significativa.

ABSTRACT

This Report describes an Educational Intervention Project carried out in a 9th grade classroom (final year in basic schooling), located in the city of Braga. The educational intervention searched to understand how the previous ideas presented by the students evolved in history and geography till the end of the experience, namely about the meanings attributed to the main concepts explored in both subjects classroom.

The Report presents four chapters. The first chapter gives a brief reference about educational research, the role of constructivism in the contemporary education as well on some studies about students' ideas related to historical or geographical significance. The second chapter refers to the methodology employed in the educational intervention, such as the research questions, the main characteristics of the participant classroom, the description of the instruments used, and the implementation of workshop classroom activities in two history sessions and one geography session. Chapter three discusses the data obtained about the construction of students' ideas on the set of concepts explored in history and in geography content topics. The results were provided by three instruments of data collection: a questionnaire to explore students' previous ideas, a final questionnaire and a metacognition task. The same chapter includes, Part A, about the results in history, Part B, about the results in geography, and in Part C a comparative analysis and discussion of results. These results suggest that the participant students constructed historical and geographical knowledge at various levels of sophistication, some students clearly showing awareness of what had learnt, which difficulties experienced and what would like to know further.

Key Words: Previous Conceptions, Constructivism, History workshop classroom, Geography workshop classroom, Significant learning.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	II
RESUMO.....	III
Abstrat.....	IV
Índice Geral.....	V
Índice de Quadros.....	VII
Índice de Gráficos.....	VIII
Índice de Organogramas.....	IX
Índice de Anexos.....	X

Capítulo I – Enquadramento teórico.....3

1. Breve referência à evolução da investigação educacional.....	3
2. O construtivismo na educação.....	4
3. A significância Histórica.....	7
4. A significância Geográfica.....	8

Capítulo II - Metodologia.....11

1. Breve Introdução.....	11
2. Questões de investigação.....	11
2.1 Caracterização da turma participante.....	12
2.2 Instrumentos utilizados.....	13
3. Metodologia implementada durante as aulas de História.....	14
4. Implementação do projeto na aula de Geografia.....	15

Capítulo III - Análise e discussão dos dados.....17

Parte A – História.....17

1. Introdução à análise e discussão de dados em História.....	17
2. Análise qualitativa dos dados em História.....	18
3. Breve análise estatística dos dados.....	20
3.1. Discussão comparativa dos dados.....	23
4. Análise da ficha de metacognição de História.....	25
Parte B- Geografia.....	31
2. Introdução à análise e discussão de dados em Geografia.....	31
2.1. Análise qualitativa dos dados em Geografia	33
2.2. Breve análise estatística dos dados da Geografia.....	35
2.3. Análise e discussão comparativa dos dados	38
2.4. Análise da ficha de Metacognição da disciplina de Geografia	40
Parte C- Análise e discussão comparativa dos dados da ficha de metacognição da História e da Geografia.....	45
Capítulo IV – Reflexões Finais.....	47
1. Enquadramento teórico, problema e questões de investigação.....	47
2. Reflexões sobre o resultado do estudo.....	49
3. Implicações para a Educação Histórica e Geográfica.....	50
4. Limitações do estudo.....	52
5. Implicações para o desenvolvimento profissional.....	53
Referências Bibliográficas.....	54
Anexos.....	58

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 -Instrumentos implementados nas disciplinas de História e de Geografia.....	13
Quadro 2 - Categorização por níveis das ideias dos alunos sobre os conceitos	
"Autodeterminação" e " Papel da ONU"	18
Quadro 3 - Codificação de dados Q1 História.....	60
Quadro 4 - Codificação de dados Q2 História.....	64
Quadro 5 - Categorização por Níveis Q1 História	69
Quadro 6 - Categorização por Níveis Q2 de História.....	70
Quadro 7 - Codificação dos dados Q1 Geografia	77
Quadro 8 - Codificação dos dados Q2 Geografia	81
Quadro 9 - Categorização por Níveis Q1 Geografia.....-	
Erro! Marcador não definido.	
Quadro 10 - Categorização por Níveis Q2 Geografia.....	87

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Distribuição de frequência dos níveis de resposta dos alunos (Q1)	21
Gráfico 2- Distribuição de frequência dos níveis de resposta dos alunos (Q2).....	22
Gráfico 3 - 4 Comparação da distribuição de frequência percentual dos níveis de resposta em Q1 e Q2	23
Gráfico 5- Distribuição de frequência dos níveis de resposta dos alunos (Q1).....	35
Gráfico 6- Distribuição de frequência dos níveis de resposta dos alunos (Q2).....	37
Gráfico 7-8 Comparação da distribuição de frequência percentual dos níveis de resposta Q1 e (Q2).....	38

ÍNDICE DE ORGANOGRAMAS

Organograma 1.....26

Organograma 2.....27

Organograma 3.....28

Organograma 429

Organograma 5.....40

Organograma 642

Organograma 7.....43

Organograma 8.....44

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo- 1 Questionário de Levantamento de Ideias.....	59
Anexo- 2 Codificação dos dados Q1 de História.....	60
Anexo- 3 Codificação dos dados Q2 de História	64
Anexo- 4 Ficha de Reflexão Metacognitiva em História	68
Anexo- 5 Categorização por Níveis do Q1 de História	69
Anexo- 6 Categorização por Níveis Q2 de História	70
Anexo- 7 Planificação das aulas 1 e 2 de História.....	71
Anexo- 8 Guião do Excerto do Filme Gandhi	75
Anexo- 9 Questionário de Levantamento de Ideias- Geografia.....	76
Anexo- 10 Codificação dos dados Q1 de Geografia	77
Anexo- 11 Codificação dos dados de Geografia.....	81
Anexo- 12 Categorização por Níveis Q1 de Geografia.....	86
Anexo- 13 Categorização por Níveis Q2 de Geografia	87
Anexo- 14 Ficha de Reflexão Metacognitiva em Geografia	88
Anexo- 15 Planificação da aula 1 de Geografia	89

INTRODUÇÃO

O presente Relatório incide no Projeto de Intervenção Pedagógica que desenvolvi sobre Concepções dos Alunos no Estudo da História e da Geografia do 3º Ciclo do Ensino Básico. Foi elaborado no âmbito do módulo de estágio profissional, inserido no Mestrado em Ensino da História e da Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, lecionado na Universidade do Minho no ano letivo de 2011/2012.

No Projeto de Intervenção Pedagógica implementado durante a minha prática de estágio pedagógica, procurei responder às seguintes questões:

- a) Que aprendizagens prévias os alunos apresentam relativamente a uma temática lecionada em História e em Geografia?
- b) Que aprendizagens construíram no decurso do desenvolvimento de uma aula sobre as respetivas temáticas?
- c) Em qual das temáticas (História / Geografia) os alunos mostraram construir um conhecimento mais significativo?

Com o desenvolvimento do Projeto procurou-se compreender como é que os alunos constroem os seus conceitos históricos e os seus conceitos geográficos, isto é, por um lado, entender que concepções específicas manifestam os alunos; de que modo é que os alunos da turma com que trabalhei vão (re)construindo conceitos, alguns ainda confusos e de “senso comum”, em conceitos “científicos”, através da aplicação de uma experiência pedagógica sobre uma temática relacionada com o programa curricular. O Projeto de Intervenção Pedagógica foi implementado numa escola do meio urbano, numa turma de 9º ano de escolaridade, durante duas aulas de História e uma aula de Geografia.

O Relatório está dividido em quatro capítulos:

No primeiro capítulo é apresentada uma breve referência à evolução da investigação educativa, o papel do construtivismo na educação contemporânea e a significância histórica/geográfica atribuída por alunos.

No segundo faz-se uma breve referência à metodologia utilizada. São apresentadas questões de investigação que deram origem à Intervenção Pedagógica, é caracterizada a turma participante e são também descritos os instrumentos utilizados e os procedimentos concretos implementados durante as aulas de História e a aula de Geografia.

No capítulo três, são analisados e discutidos os dados obtidos ao longo das aulas de implementação do projeto em ambas as disciplinas. Este capítulo divide-se em três partes, a *Parte A* debruça-se sobre a análise e discussão de dados da História, a *Parte B* refere-se à análise e discussão de dados de Geografia e, por fim, na *Parte C* pode observar-se a análise e discussão comparativa dos resultados em História e em Geografia, e que sugerem que a turma participante demonstrou ter construído conhecimentos conscientes ao longo da intervenção quer na disciplina da História quer na de Geografia.

No capítulo quatro, é apresentada uma reflexão acerca de todo o processo levado a cabo na concretização da Intervenção Pedagógica. Neste capítulo apresentam-se também limitações ao estudo e implicações para o desenvolvimento profissional.

Capítulo I – Enquadramento teórico

“O ensino numa perspectiva construtivista não é entendido como relato ou transmissão de verdades estabelecidas aos alunos, mas sim como proporcionando-lhes experiências relevantes e oportunidades de diálogo, de modo a que a construção de significados possa emergir” (Arends, 1995, p.5-6)

1. Breve referência à evolução da investigação educacional

As teorias behavioristas, que antecederam as construtivistas nas propostas a nível de modelos e práticas educativas, tendiam a considerar a aprendizagem como algo mecanicista, como resposta de um indivíduo a um estímulo exterior (Leite, 1993). Nos anos 70, as teorias de fundamento behaviorista começam a dar lugar ao domínio das teorias construtivistas, por influência da *“necessidade de estudar a aprendizagem numa perspectiva mais ampla e complexa, nomeadamente enquanto interação entre o aprendiz e o ambiente”* (ibidem, p.3). É neste contexto que, segundo a mesma autora, assistimos à aplicação educacional de [alguns] princípios da psicologia de Piaget que pode ser integrada nos primórdios da corrente construtivista, quando se centra na investigação sobre os processos de aprendizagem (sobretudo em ciências naturais). Assumindo o novo paradigma, já numa perspectiva abertamente construtivista, Ausubel enfatiza a importância dos conhecimentos prévios.

Em paralelo com a investigação em ciências, investigadores pioneiros em cognição histórica desde a década de 70 (Dickinson & Lee, 1978; Booth, 1978; Shemilt, 1980) desenvolveram diversas propostas para a educação histórica partindo do princípio de que os conhecimentos tácitos dos alunos são o ponto de partida para a construção do conhecimento na respetiva ciência ou disciplina. Os alunos ao chegarem à sala de aula transportam consigo um conjunto de ideias prévias, sobre diversos assuntos abordados nas aulas e nos diversos níveis de ensino e, portanto, não chegam à escola ou à sala de aula como uma tábua rasa. Ao invés, possuem um conjunto de ideias que são o ponto de partida – e, por vezes, um obstáculo a ter em conta –

para a construção de novas e mais complexas aprendizagens em História, desde que lhes sejam propostas tarefas desafiadoras.

As conceções construtivistas têm desenvolvido essa ideia central como uma componente fundamental dos processos de ensino e aprendizagem.

2. O Construtivismo na Educação

“O construtivismo é uma teoria sobre a aprendizagem e não uma descrição do ensino”

(Fosnot, 1996,p.52)

O construtivismo deve as suas origens à epistemologia filosófica, à psicologia e à antropologia. Preocupa-se com o conhecimento e o modo como se chega a esse conhecimento. Fosnot (1996) defende que, numa perspetiva construtivista, o conhecimento é tido como algo temporário e passível de desenvolvimento, não totalmente objetivo pois é estruturado internamente e mediado cultural e socialmente. A aprendizagem é vista como um processo autorregulador entre modelos pessoais e preexistentes do mundo e novos conhecimentos opostos, em que o sujeito constrói novas conceções ou representações e modelos da realidade como um projeto humano portador de significado, com ferramentas e símbolos culturais, negociando esse significado através da atividade social cooperativa. Apesar de o construtivismo não ser uma teoria que nasce na educação, ele indica como adotar uma abordagem da educação inteiramente diferente daquela que era usada anteriormente. Os professores que assentam a sua prática no construtivismo não aceitam as conceções de que o significado pode ser passado para os alunos através de transmissão ou símbolos que os alunos podem incorporar como cópias fiéis da compreensão dos professores para seu próprio uso, ou que os conceitos podem ser ensinados fora do contexto (Fosnot,1996). Pelo contrário, uma perspetiva construtivista da aprendizagem defende que se faculte aos alunos experiências concretas e contextualmente significativas, através das quais eles podem levantar as suas próprias questões e construir os seus próprios conhecimentos, modelos, conceitos e estratégias. Neste modelo a

sala de aula é tida como, segundo a autora, uma mini-sociedade de alunos empenhados na atividade, no debate e na reflexão. Neste contexto, o professor é considerado, sobretudo, um orientador e desafiador das aprendizagens enquanto os alunos, por sua vez, devem adquirir um domínio progressivo sobre as suas próprias ideias. O papel do professor como único portador de conhecimento e o aluno como sujeito desconhecedor que estuda para aprender dissipa-se à medida que o professor se apropria do novo paradigma.

Fosnot refere-nos que a teoria construtivista não é um livro de receitas que nos guia, passo a passo, o modo como ensinamos. Contudo, pode tornar-se útil considerar alguns princípios gerais da aprendizagem subjacentes à teoria construtivista, no momento de pensarmos e reformularmos a nossa prática educativa, enquanto professores. Como lembra Fosnot, *“a aprendizagem não é resultado do desenvolvimento; a aprendizagem é desenvolvimento”* (1996, p.52). Os professores devem dar espaço a que os alunos levantem as suas próprias questões, hipóteses e modelos como possibilidades e os transmitam na ótica da exequibilidade. Os erros dos alunos não devem ser desvalorizados ou ignorados pelo professor. Pelo contrário, devem ser usados com intenção formativa, pois criam algum conflito cognitivo no aluno, conduzindo-o a novas aprendizagens. Os sujeitos procuram, enquanto construtores de significados, organizar e generalizar as suas experiências de modo simbólico e, por isso, deve promover-se períodos de reflexão, quer escritos, quer através da partilha de ideias. A sala de aula deve ser vista como:

Uma comunidade de debate empenhada em atividade, reflexão e conversação [...]. A aprendizagem progride em direção ao desenvolvimento de estruturas. Enquanto os alunos se esforçam por criar significados, são construídos desvios estruturais graduais de perspectiva – num dado sentido, «grandes ideias» (...) estas grandes ideias são princípios construídos e organizados centralmente pelos alunos que podem ser generalizados através das experiências e que frequentemente exigem a anulação ou a reorganização de conceitos anteriores. Este processo verifica-se ao longo de todo o desenvolvimento (Fosnot 1996, p. 53).

Nesta ótica, a proposta de ensino contemporânea mais adequada é a de ensinar para uma mudança conceitual positiva. Tal proposta inclui estratégias que, partindo das ideias prévias do aluno (que, de acordo com diferentes investigadores, incluem conceções alternativas, de senso comum, ideias tácitas, etc.), procuram criar situações onde o aluno possa (re) construir estruturas conceituais válidas e reformular as menos válidas.

Segundo Arends (1995), a aprendizagem de conceitos envolve tanto o conhecimento conceptual como o conhecimento procedimental. O conhecimento conceptual baseia-se na capacidade que um aluno tem em definir um conceito apoiando-se em determinados critérios e em identificar a relação do conceito com outros conceitos; o conhecimento procedimental assenta na capacidade do aluno encontrar estratégias para construir conceitos.

Faz sentido considerarmos o papel que ocupa a conceção construtivista na educação de hoje e, por esse motivo, adotou-se neste trabalho o construtivismo como paradigma explicativo da abordagem educacional bastante diferenciada daquelas que ainda são usadas na maioria das escolas portuguesas. Barca (2004) evoca a discussão de Lesne em 1984 sobre os modelos pedagógicos que dominaram a década de 80 do século XX no mundo ocidental - os modelos tradicional, não diretivo e democrático. A autora sistematizou a sua análise recorrendo a uma conceptualização de três paradigmas subjacentes às práticas usadas em Portugal (modelo tradicional, pedagogia por objetivos, construtivismo social), em função da lógica, métodos, avaliação e efeitos sociais, inspirada nas categorias utilizadas por Lesne. O modelo de aula-conferência, proposto pelo paradigma tradicional, assenta numa lógica do professor como único portador do conhecimento, cabendo deste modo aos alunos, tidos como tábua rasa, receber as mensagens e reproduzi-las corretamente nos exames. Hoje este modelo de aula expositiva não se adequa à pedagogia pretendida para a formação de sujeitos interventivos e, por isso, tende a ser relegada para último plano. O modelo da pedagogia por objetivos, que foi implementado, no dizer da autora, durante décadas nos estágios de ensino, transmitiu o princípio de que a ação educativa para ter uma certa eficácia devia ser planeada e organizada coerentemente, para além da necessidade de preparar conteúdos. Conclui-se que este modelo não enfatizava o papel das ideias dos alunos pois ao assentar no modelo de aula colóquio (de sentido vertical), embora no pressuposto de que o saber pudesse ser problematizado e partilhado, a atenção continuava a

ser dada à atividade do professor e aos seus materiais de apoio, mantendo-se esquecido o cuidado a ter com o processo de construção de ideias dos alunos.

De acordo com o modelo de aula oficina construtivista (ibidem), o presente trabalho teve como principais preocupações perceber que aprendizagens prévias apresentam os alunos, que aprendizagens construíram no desenvolvimento das aulas e em que disciplina desenvolveram um conhecimento mais significativo. Ou seja, procurou compreender-se que tipo de aprendizagens prévias apresentam os alunos relativamente às temáticas trabalhadas quer durante as aulas de História quer durante a aula de Geografia.

3. A significância Histórica

A investigação acerca da significância atribuída por alunos à História, em Portugal, é relativamente recente e tem vindo a receber um interesse crescente por parte de alguns investigadores, especialmente investigadores da Universidade do Minho, (Alves, 2007; Castro, 2006; Chaves, 2006; Machado, 2005; Monsanto, 2004; Sanches, 2008). O conceito de significância histórica atribuído por alunos tem sido explorado em contextos culturais distintos além do contexto português, como no Canadá com os estudos de Peter Seixas, nos Estados Unidos com Keith Barton, ou em Espanha com Lis Cercadillo.

Segundo Alves (2007), o conceito de significância histórica é vagamente conhecido para além dos meios académicos que investigam na área das ciências da educação ligados ao ensino da História. A investigação realizada focando o conceito de significância histórica tem vindo a percorrer dois caminhos distintos. Alves (2007), citando Castro (2006), refere que um dos trajetos de investigação tem levado ao surgimento de modelos elaborados de compreensão histórica (Cercadillo, 2001) e um segundo tem fornecido conceções de alunos ligadas à prática social, relevantes para o ensino da história. Também Alves (2007), com base na literatura específica, relembra que os investigadores desta área específica se referem ao conceito de significância histórica sob duas óticas: uma, em que o nível de significância é atribuído no contexto da narrativa histórica produzida pelo sujeito, tendo em atenção a sua relação com a natureza do conhecimento histórico; outra, em que a significância histórica é pesquisada

sobretudo no plano substantivo, tendo em conta os interesses e motivações dos alunos em função dos grupos culturais de pertença. Sobretudo nesta segunda ótica, o modo como são interpretados os eventos históricos e atribuição de significância é analisado em relação com as vivências, enquadramento étnico, cultural, religioso, político, social e económico dos alunos.

Como já referido, esta abordagem tem beneficiado de uma maior atenção por parte de investigadores norte-americanos, como Peter Seixas e Keith Barton, e em Portugal por um conjunto de investigadoras em estudos realizados no âmbito do Mestrado na especialidade de Supervisão Pedagógica em História e Ciências Sociais. Chaves (2006) refere que as ideias de significância histórica são construções culturais transmitidas aos membros da sociedade através de várias fontes de informação como a família, a escola, os média e os museus. Contudo cabe à educação histórica formal “*promover uma consciência histórica que englobe uma reflexão acerca da significância da História numa perspetiva problematizadora, assente em critérios metodológicos próprios*” (Chaves 2006, p.34).

Monsanto (2004) alerta para a ideia de que o conceito de significância histórica insere-se nos conceitos históricos estruturais ou de segunda ordem, como interpretação, motivo, causa e consequência/efeito, narrativa, evidência, explicação racional e provisória, empatia, tempo, continuidade e mudança, progresso, desenvolvimento e declínio. Estes conceitos de segunda ordem proporcionam a compreensão da coerência interna da História, a estrutura do conhecimento bem como a compreensão dos conceitos substantivos da História. São as ferramentas intelectuais de que os alunos se apropriam para poderem pensar sobre a humanidade no tempo, como esta resolve os seus problemas e tomou decisões, e o meio pelo qual a compreensão histórica dos alunos pode ser desenvolvida.

4. A significância Geográfica

A investigação em educação geográfica, que aborda várias temáticas, reconhece que existe a necessidade de se encetarem em Portugal estudos empíricos sobre ideias dos alunos em Geografia (Cachinho, 2000). Neste contexto, para referenciar estudos sobre significância geográfica atribuída por alunos ou outros agentes educativos, pode-se começar por afirmar que

ainda não existem trabalhos de investigação capazes de sustentar um conjunto de propostas teóricas relativamente à mesma.

Em Portugal pode observar-se ainda uma ausência de instrumentos capazes de permitir uma análise concreta sobre a significância geográfica atribuída por alunos. Trabalhos de investigação geográfica internacionais sugerem modelos genéricos de aprendizagem significativa, que poderão contribuir para a conceção de instrumentos de recolha de dados a serem utilizados em vários contextos, desde que adequados às situações concretas. Como exemplo, Vallori, Enrique, Aguiló e Xamena 2002, aquando da abordagem ao tema, *“A aprendizagem significativa na prática e ensino de Geografia”*, afirmam:

Aprender geografia supõe reconstruir o conhecimento da experiência, resultado da interação do aluno com o meio social. A aprendizagem é significativa se estes saberes prévios entram em relação com os novos saberes, na relação entre professor e os outros alunos. (pp. 97-110)

Também Portella (2010) refere que a aprendizagem autêntica só acontece quando o aluno atribui significado ao conteúdo que está a ser estudado portanto, só ocorre através da interação entre o conhecimento já construído e as novas informações que são organizadas segundo uma sequência lógica, e com sentido para quem aprende, por isso, esse conhecimento não se perde facilmente como acontece com o conhecimento que é simplesmente decorado. Este tipo de aprendizagem difere de outros tipos de aprendizagem como: a aprendizagem memorística, repetitiva e mecanicista. Contudo para que ocorra a aprendizagem significativa é necessário que as informações recebidas tenham alguma relação com aquilo que o sujeito já conhece ou quer conhecer e com algo que já aprendeu pois precisa ter algum significado, sendo por isso imprescindível que para o aluno apreender realmente é necessário considerar o cotidiano do aluno e o seu saber cognitivo. O mesmo autor refere ainda que os conceitos desempenham um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem na medida em que o conceito estimula, exige e expressa o desenvolvimento intelectual através das inúmeras funções que desempenha, e, é através dos conceitos que se desenvolve a capacidade de

construir o conhecimento. A construção significativa dos conceitos científicos são importantes no processo de aprendizagem, como já foi referido, visto que uma vez adquiridos facilitam a organização do conhecimento sistemático, permitindo deste modo uma prática reflexiva.

Capítulo II - Metodologia

1. Breve Introdução

Após um enquadramento teórico, que permitiu uma elucidação acerca da temática em questão, procedeu-se ao desenho da intervenção pedagógica, que apresenta características de investigação-ação. Ao profissional de educação atualmente pede-se que seja autorreflexivo e crítico na sua prática pedagógica. Neste sentido, é fundamental à boa prática educativa que o docente não só planifique as suas aulas de modo sustentado, para ter uma ideia bem clara dos objetivos que pretende atingir, como também ao executá-las saiba analisar a construção conceptual dos alunos e os tipos de interação desenvolvidos, e estar recetivo à reformulação de estratégias sempre que se mostre necessário às necessidades concretas dos alunos.

2. Questões de investigação

As questões de investigação a que se procurou dar resposta foram as seguintes:

1. Que aprendizagens prévias os alunos apresentam relativamente às temáticas lecionadas nas aulas de História e Geografia?
2. Que aprendizagens construíram no decurso do desenvolvimento de uma aula sobre as respetivas temáticas?
3. Em qual das temáticas (História/ Geografia) os alunos construíram um conhecimento mais significativo?

2.1 Caracterização da turma participante

A turma do 9º ano, participante no projeto de intervenção que deu origem ao presente relatório, inseria-se numa escola urbana, na cidade de Braga. Era uma turma constituída por 23 alunos, com idades compreendidas entre os 14 e 17 anos, sendo que 21 alunos tinham 14 anos, um aluno tinha 15 anos e um 17 anos. Dezasseis alunos eram do sexo masculino e 7 eram do sexo feminino. A turma, que não tinha qualquer aluno com necessidades educativas especiais (NEE), era descrita pelos professores como sendo difícil, com pouca motivação para o trabalho e escassos interesses pelos conteúdos escolares, de que decorria um aproveitamento considerado diminuto. Cinco alunos beneficiavam de um plano de recuperação¹ à disciplina de História, desconhecendo-se o número de alunos que possuíam um plano de recuperação à disciplina de Geografia. Relativamente aos apoios sociais, apenas 7 alunos possuíam o escalão A, 3 o escalão B e 13 alunos não possuem qualquer escalão.

Em relação ao contexto social, os pais e encarregados de educação destes alunos constituem um grupo heterogéneo pertencente a vários estratos sociais e profissionais, em que predomina o setor terciário. A escola situa-se no centro da cidade de Braga, funcionando como um polo atrativo devido aos bons acessos e concentração de serviços, sofrendo pressões para a frequência de alunos. Inserida na reorganização definitiva da rede escolar ocorrida em junho de 2003, a escola funciona atualmente como sede do agrupamento de escolas.

Os alunos encontram-se na fase da adolescência (14 anos e os 17 anos). Rabello & Passos, apoiados em Erickson, afirmam que a adolescência é a fase mais crítica do ciclo vital, manifestando-se por sentimentos incomodativos que se evidencia por uma inquietude típica de quem não se sente bem na sua “pele”. Durante esta fase da vida há sempre procura de algo

¹ O plano de recuperação para o terceiro ciclo foi implementado pelo (despacho normativo *nº 50/2005 de 9 de Novembro*), que define no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de atuação e normas orientadoras para implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação como estratégia de intervenção para o sucesso educativo dos alunos do ensino básico.

mais, há crises, indecisões, situações emocionais que têm de ser resolvidas de um modo ou de outro. Torna-se necessária uma atitude compreensiva por parte do professor, de reconhecimento e aceitação de que não é o total possuidor do conhecimento. Isto significa que o professor deve estar aberto a compreender as experiências e vivências pessoais dos alunos e ter sensibilidade para adequar as suas metodologias.

2.2 Instrumentos utilizados

Projetou-se, no caso da História, um plano de aula para 90 minutos mais 45 minutos, e no caso da Geografia, um plano de uma aula de noventa minutos (ver anexos 8 e 17).

Quanto aos instrumentos implementados nas aulas, construíram-se os que a seguir se listam no quadro 1.

História	Geografia
<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de levantamento de ideias prévias, • Excerto do filme <i>Gandhi</i> • Guião sobre excerto do filme <i>Gandhi</i>, • Ficha de metacognição. • Manual 	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de levantamento de ideias prévias, • Documentário (globo Repórter) a <i>agro-florestação</i>, • Uma questão sobre o documentário, trabalhada a pares (retroprojetada), • Ficha de metacognição. • Manual

Quadro 1-Instrumentos implementados nas disciplinas de História e de Geografia

3. Metodologia implementada durante as aulas de História

Como já referido, a implementação do projeto realizou-se em dois momentos: numa primeira aula com a duração de 90 minutos e numa segunda aula de 45 minutos.

1ª Fase

Na primeira aula foi entregue aos alunos um questionário de levantamento de ideias prévias constituído por quatro questões, das quais se destaca um conceito fundamental *“autodeterminação dos povos”*, com o objetivo fundamental tentar entender as ideias prévias dos alunos relativamente ao conceito acima referido. Após a resolução do mesmo por parte dos alunos, procedeu-se à sua recolha e anunciou-se aos alunos que as suas respostas seriam analisadas e depois discutidas na aula. Entretanto deu-se continuidade à aula que tinha como tema: *“A recusa da dominação europeia: os primeiros movimentos de independência e métodos utilizados por Gandhi para conseguir a libertação do seu povo”*.

2ª Fase

Na segunda aula concluiu-se a temática em foco, sendo para isso visualizado um excerto do filme *Gandhi* acompanhado por um guião do mesmo, que continha oito questões para resolução em tarefa de pares (ver anexo 8).

O excerto resultou do recorte de várias passagens do filme original, que se encontra na biblioteca da escola onde foi implementado o projeto. Na construção do mesmo, procurou-se focar a luta contra o colonialismo britânico que termina com a independência da Índia. Valorizou-se na sua construção diversas realidades: social, religiosa, económica e política.

Após visionamento do filme, decorreu a tarefa realizada pelos alunos. Seguiu-se a correção em diálogo plenário, sendo então aplicado de novo o anterior questionário de levantamento de ideias, com o objetivo de procurar compreender que significância histórica os alunos atribuíram aos conceitos trabalhados durante as aulas, destacando-se o conceito de autodeterminação e o papel da ONU quanto ao direito de autodeterminação dos povos.

3ª Fase

Nesta fase, sendo ela a conclusão do projeto procedeu-se à distribuição a todos os alunos de uma ficha de metacognição constituída por quatro questões, e que foi posteriormente recolhida.

Esta tarefa teve como intuito não só reunir mais dados sobre a compreensão do alunos no decurso da aula, isto é, como construíram os alunos as suas ideias relativamente aos conceitos abordados ao longo das aulas de história, mas também provocar uma autorreflexão dos próprios alunos sobre as aprendizagens que ocorreram.

4. Implementação do projeto na aula de Geografia

1ª Fase

A implementação da Intervenção Pedagógica em Geografia realizou-se durante uma aula de 90 minutos. Na primeira fase, foi entregue aos alunos um questionário inicial com o intuito de proceder ao levantamento de ideias dos mesmos relativamente a dois conceitos fundamentais à temática trabalhada durante a aula: a *Desflorestação/Desertificação*. O questionário aplicado nesta fase, tendo como objetivo fundamental tentar entender as ideias prévias dos alunos relativamente às temáticas mencionadas, é constituído por cinco questões das quais se destacam os dois conceitos acima referidos.

Após a resolução do questionário por parte dos alunos, procedeu-se à sua recolha e anunciou-se aos mesmos que as suas respostas seriam analisadas e posteriormente discutidas na aula. Entretanto, deu-se continuidade à aula durante a qual os alunos realizaram várias tarefas contidas no manual (Amado et al, 2011) entre elas: identificar no mapa (figura 78, p.98) as principais áreas desérticas e semidesérticas que foram referindo individualmente de modo oral e discutidos em plenário. Registaram individualmente, no caderno diário duas consequências da desertificação, procedendo-se à sua correção em grande grupo. Foi pedido também que registassem no seu caderno diário em grupo de pares algumas medidas capazes

de minimizar os impactos ambientais provenientes da desertificação, após a sua conclusão procedeu-se à sua correção em plenário.

Por último foi apresentado em conjunto com uma questão orientadora, *“Como pode o homem combater algumas consequências da desertificação?”*, um documentário da *“Globo Repórter”* com o título *“Desertificação em Irauuba”* no qual é exposta a problemática da desertificação, com um exemplo de uma região brasileira, onde constavam algumas das consequências e medidas que podem ser tomadas como a agro-florestação de modo a minimizar os impactos da desertificação. Após a visualização do documentário e registo no caderno da questão orientadora os alunos procederam à sua resolução individualmente. Procedendo-se à sua correção em plenário.

A aula teve como grande tema, o *Ambiente e Sociedade*, e o sumário de aula *“As florestas: causas e consequências da desflorestação; Biodiversidade: património vivo em risco e Causas e Consequências da Desertificação”*.

2ª Fase

Concluído o tratamento das temáticas em foco, foi aplicado novamente o questionário de ideias prévias, que foi posteriormente recolhido. Este era constituído pelas mesmas questões do primeiro questionário e teve como objetivo tentar compreender que significância geográfica os alunos atribuíram aos conceitos trabalhados durante a aula, na qual, se destacaram os de *Desflorestação* e de *Desertificação*.

3ª Fase

Na conclusão do projeto e à semelhança do que se concebeu nas aulas de História, também aqui, procedeu-se à distribuição de uma ficha de metacognição, constituída também por quatro questões, sendo recolhida no final da aula.

Esta tarefa teve como objetivos tentar compreender que aprendizagens ocorreram, isto é, como construíram os alunos as suas ideias relativamente aos conceitos abordados ao longo das aulas de Geografia, bem como estimular a autorreflexão dos próprios alunos sobre as suas aprendizagens.

Capítulo III - Análise e discussão dos dados

Parte A – História

1. Introdução à análise e discussão de dados em História

No presente capítulo apresenta-se, no ponto 1, a análise e discussão dos dados recolhidos em sala de aula durante a implementação do projeto, relativamente à construção conceptual dos alunos em história, numa intervenção pedagógica numa turma do 9º ano de escolaridade.

O processo de análise das concepções dos alunos no final do 3º ciclo do ensino básico alicerçou-se na fundamentação de alguma literatura de investigação acerca da mudança concetual e da significância histórica em alunos, sendo este um enfoque que tem vindo a ser alvo de atenções no seio da investigação histórica por investigadores como; Alves, 2007; Castro, 2006; Chaves, 2006; Monsanto, 2004; Sanches, 2008).

Com base nesta abordagem, procurou-se compreender de que modo as ideias prévias dos alunos se desenvolvem no processo de construção de significados dos conceitos históricos, nomeadamente de conceitos substantivos específicos trabalhados pelos alunos de uma turma durante duas aulas, constituídas por uma sessão letiva de 90 minutos e outra de 45 minutos.

A análise dos dados foi fundamentalmente elaborada de forma qualitativa, embora se apresentem, posteriormente, procedimentos estatísticos simples para uma melhor compreensão dos resultados obtidos com a análise qualitativa.

2. Análise qualitativa dos dados em História

Os dados analisados para efeitos investigativos e de autorreflexão proveem de três conjuntos: a) questionário de levantamento de ideias prévias (Q1); b) questionário de levantamento de ideias finais (Q2); c) ficha de metacognição.

Após a codificação dos dados recolhidos através das respostas obtidas nos questionários (Q1 e Q2), levou-se a cabo uma categorização dos mesmos, por níveis conceptuais. Relativamente à ficha de metacognição, procedeu-se a uma análise quantitativa e descritiva dos dados e, para a sua apresentação, recorreu-se ao uso de organogramas.

Os quatro níveis de categorização encontrados na análise das respostas dos alunos em Q1 e Q2, sobre os conceitos de “autodeterminação”, “ papel da ONU”, “anti dominação” e relação entre liberdade e autodeterminação são apresentados no quadro 2, por ordem crescente de elaboração conceptual em termos de validade histórica.

Níveis	Padrões de resposta
1	Não responde / Não sabe - (n/r) (n/s)
2	Cópia do Manual
3	Apresenta uma Ideia Confusa
4	Apresenta uma Ideia Válida

Quadro 2 - Categorização por níveis das ideias dos alunos sobre os conceitos “Autodeterminação”, “Papel da ONU”, “Anti dominação”, “Liberdade/Autodeterminação”

O 1º nível (n/r- n/s) diz respeito às situações em que o aluno não respondeu e/ou disse não saber a resposta às questões apresentadas.

No 2º nível, os alunos limitaram-se a transcrever excertos do manual do aluno. Pode-se observar a definição transcrita do manual ao comparar esta com as respostas dadas pelos alunos. Como exemplo desta categorização, em relação à pergunta 1- *“O que é que entendes por autodeterminação dos povos?”*:

1. O manual adotado (Amaral et al, 2010) aponta a definição deste conceito como *“Ato de independência e afirmação de identidade por parte das nações colonizadas, com o objetivo de escolher livremente o seu destino político”* (p.150).
2. Alguns alunos apresentam respostas em Q1 e Q2 como por exemplo:

O Tiago - *“Independência e afirmação de identidade por parte das nações colonizadas, com objetivo de escolherem livremente o seu destino político.” (Q1)*

O Miguel - *“Ato de independência e afirmação de identidade por parte das nações colonizadas, com objetivo de escolherem livremente o seu destino político.” (Q2)*

Através das respostas dadas por alguns alunos em ambos os questionários ao nível de cópia do manual, podemos verificar que não se constata qualquer evolução nas suas respostas, pois estes alunos apenas procederam a uma transcrição fiel (ou quase) da definição presente no manual.

Quanto ao 3º nível, quando a resposta *apresenta uma ideia confusa*, e ao 4º nível, quando *apresenta uma ideia válida*, os alunos ao serem questionados relativamente à pergunta 2, *“Sabes qual tem sido o papel da ONU quanto ao direito de autodeterminação dos povos? Se sabes, dá um exemplo”*, deram respostas diversificadas. Pode observar-se, nos seguintes exemplos, três respostas de alunos (a, b e c), que demonstraram ideias em cada um desses níveis: *Ideia confusa/ Ideia válida*.

- **Apresenta uma ideia confusa:**

a) Defender a autodeterminação (Ana Maria)

b) Ajudar os povos a autodeterminar-se (António)

c) Incentivar o crescimento dos povos (Roberto)

- **Apresenta uma ideia válida:**

a) Manter a paz no mundo impedindo a guerra (Augusto)

b) Defender os direitos humanos e tentar evitar que os países entrem em conflitos (...) (Armando)

c) Manter a paz no mundo e acabar com a fome (Alex)

3 - Breve análise estatística dos dados

Após a análise qualitativa das respostas dos alunos nos questionários 1 e 2, sobre as suas ideias substantivas relativas a conceitos ligados a *autodeterminação dos povos* e *papel da ONU* quanto à *autodeterminação dos povos*, procedeu-se a uma breve análise estatística, de distribuição das frequências de respostas dos alunos pelos quatro níveis conceituais (gráficos 1 e 2).

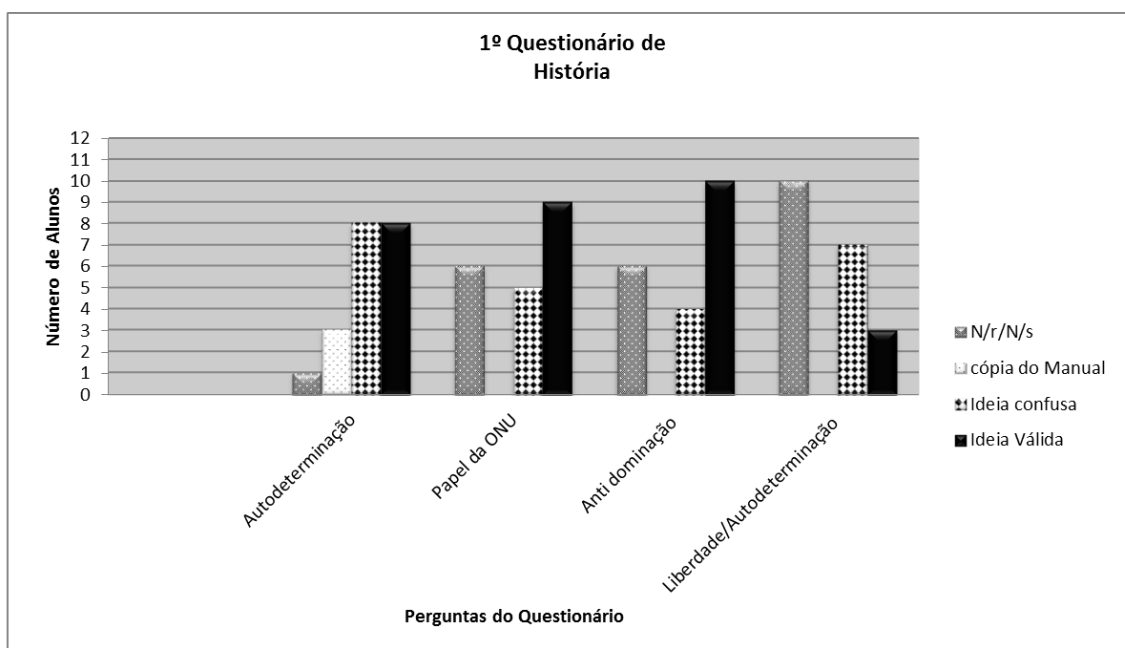


Gráfico 1- Distribuição de frequência dos níveis de resposta dos alunos (Q1)

No gráfico 1 podemos verificar o resultado da aplicação do primeiro questionário de levantamento de ideias, durante a primeira aula de 90 minutos de História numa turma de 23 alunos, mas em que apenas 20 alunos (87%) responderam ao questionário. Três alunos (13%) faltaram durante a implementação do projeto por motivos relacionados com a participação na feira romana que se realizava no momento da implementação do projeto, na cidade de Braga.

Relativamente ao conceito de *autodeterminação*, apenas 1 aluno (5%) não respondeu, 3 alunos (15%) procederam à cópia da definição a partir do manual, 8 alunos (40%) mostraram uma ideia confusa e apenas 8 alunos (40%) apresentaram uma ideia válida.

Quanto ao *papel da ONU*, 6 alunos (30%) não responderam ou disseram não saber. Podemos observar que nenhum aluno copiou do manual, 5 alunos (25%) mostraram uma ideia confusa e 9 alunos (45%) apresentaram uma ideia válida.

Sobre o conceito de *Anti dominação*, podemos verificar que 6 alunos (30%) não responderam ou disseram não saber, nenhum aluno procedeu à cópia do manual, 4 alunos (20%) apresentaram uma ideia confusa e 10 alunos (50%) mostraram uma ideia válida.

Finalmente, quanto à *Liberdade/Autodeterminação* podemos concluir que 10 alunos (50%) não responderam ou disseram não saber, nenhum aluno (0%) realizou cópia do manual, 7 alunos (35%) mostraram uma ideia confusa e apenas 3 alunos (15 %) apresentaram uma ideia válida.

No final da experiência de Intervenção Pedagógica, os resultados relativos às respostas do mesmo questionário (Q2) foram contabilizados (gráfico 2), tal como aconteceu com os resultados do 1º questionário (Q1).

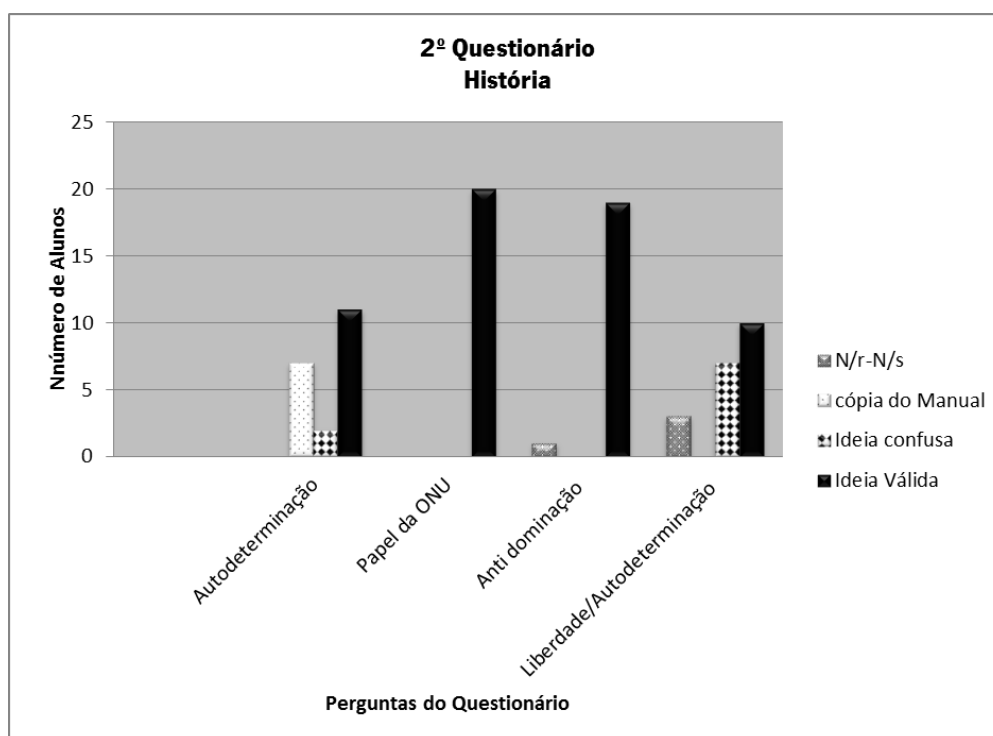


Gráfico 2- Distribuição de frequência dos níveis de resposta dos alunos (Q2)

Pela observação do gráfico 2, relativamente ao tratamento quantitativo dos dados do Q2, pode constatar-se que, quanto à *Autodeterminação* todos os alunos responderam, 7 alunos (35%) procederam à cópia do manual, 2 alunos (10%) apresentaram ideias confusas e 11 alunos (55%) mostraram ideias válidas.

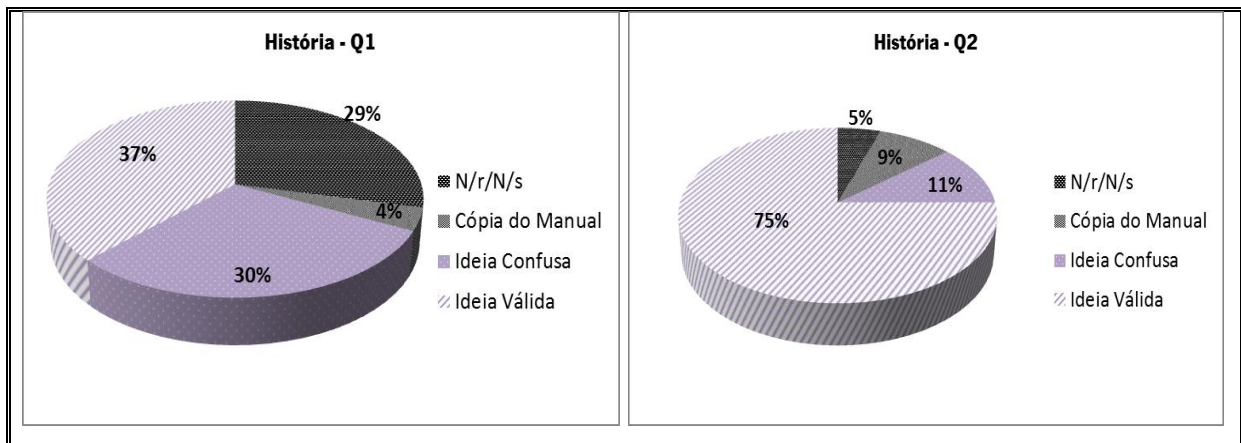
Quanto ao *Papel da ONU*, também todos os alunos responderam, apresentando 100% de ideias válidas.

Nas ideias relativas ao conceito de *Anti dominação*, apenas 1 aluno (5%) não respondeu ou disse não saber, nenhum aluno procedeu à cópia do manual ou teve ideia confusa, tendo 19 alunos (95%) apresentado ideias válidas.

Quanto à relação entre *Liberdade/Autodeterminação*, 3 alunos (15%) não responderam ou disseram não saber, nenhum aluno fez cópia do manual, 7 alunos (35%) apresentaram ideias confusas e 10 alunos (50%) mostraram ideias válidas.

3.1 Discussão comparativa dos dados

A fim de se refletir sobre a experiência educativa, procurou-se uma análise comparativa de resultados por níveis conceituais entre a ficha de levantamento de ideias prévias e a ficha final (Q1 e Q2), apresentada nos gráficos 3 e 4, em percentagens globais. Estes resultados derivam da soma total de ideias nos diversos níveis manifestados pelos alunos quanto aos vários conceitos.



Gráficos 3 - 4 Comparação da distribuição de frequência percentual dos níveis de resposta em Q1 e Q2

Observando os gráficos 3 e 4, e comparando a distribuição de frequência percentual do total de cada nível de respostas no Q1 e Q2, poderá constatar-se que houve uma aprendizagem considerável por parte dos alunos.

Com base no gráfico 3 em comparação com o gráfico 4, pode verificar-se que no Q1 os alunos apresentam para o nível *ideia válida* uma bem menor frequência de respostas (37%) do que aquela que se observa no Q2 (75%). Quanto ao nível *não responde* podemos verificar que apenas (5%) dos alunos não responderam no Q2 comparativamente com o Q1 (29%). Quanto ao nível “cópia do manual”, houve também uma maior frequência em Q2 (9%) em comparação com o Q1 (4%), que corresponderá a uma deslocação de não respostas. Quanto ao nível *ideia confusa* constata-se que a frequência deste nível foi superior no Q1 (30%), com diminuição de frequência de respostas para apenas (11%) no Q2. Deste modo, compreende-se que houve uma construção de ideias válidas durante as aulas.

Em suma, os dados suprarreferidos confirmam que, no global, houve uma progressão de conhecimentos comparando a frequência de respostas por níveis no Q1 e no Q2, depreendendo-se, por hipótese, um enriquecimento pessoal no que diz respeito aos conceitos trabalhados nas aulas.

Contudo, numa das questões “*Porque é que relacionamos o direito de liberdade com autodeterminação dos povos?*” apresentada no Q1 e no Q2, a progressão de ideias parece não ter sido tão acentuada na medida em que se mantiveram muitas ideias confusas. No Q1 observou-se que 7 alunos da turma (35%) mostraram ideias confusas e apenas 3 alunos (15%) apresentaram ideias válidas. Pode-se observar que no Q2, através das respostas dadas pelos alunos à mesma questão inicial, 7 alunos (35%) apresentaram ideias confusas e 10 alunos (50%) mostraram ideias válidas. Estes resultados levam-nos a concluir que a progressão de ideias quanto à relação entre dois conceitos (liberdade e autodeterminação) não foi muito acentuada, na medida em que apenas metade do total de alunos que responderam à questão mostraram uma ideia válida. Os restantes alunos apresentaram dificuldades em compreender a relação existente entre o direito de um povo à liberdade com a autodeterminação dos povos dominados, o que sugere a complexidade de questões de relacionamento conceptual.

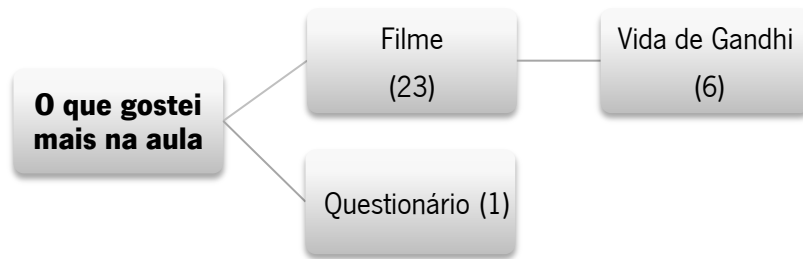
Após a análise das respostas dadas ao mesmo questionário em distintos momentos nas aulas, observou-se que a prática da aula oficina, que tem como base as ideias de tipo construtivista, permitiu aos alunos a construção de conhecimento no que diz respeito aos conceitos trabalhados durante as aulas de História.

Pudemos concluir, assim, que a aula oficina assente em ideias construtivistas revelou potencialidades para o desenvolvimento de competências históricas e para progredir face a metas de aprendizagem significativa em História.

A realização desta análise permitiu identificar as ideias iniciais dos alunos relativamente aos conceitos trabalhados durante as aulas, assim como a sua mudança conceptual a níveis mais ou menos elaborados, no final da Intervenção Pedagógica.

4. Análise da ficha de metacognição de História

Após a realização do questionário final pelos alunos (Q2), estes responderam a uma ficha de metacognição de História com o intuito de compreender de que forma os conteúdos trabalhados nas aulas permitiram ou não a construção consciente do conhecimento histórico. Os alunos responderam de uma forma muito diversificada, permitindo uma ramificação de várias ideias em uma só resposta, considerando-se deste modo mais adequado apresentar os dados em forma de organograma. Para classificar e clarificar as respostas atribuídas às questões da ficha de metacognição dadas pelos alunos apresentamos as mesmas nos organogramas 1, 2, 3 e 4.

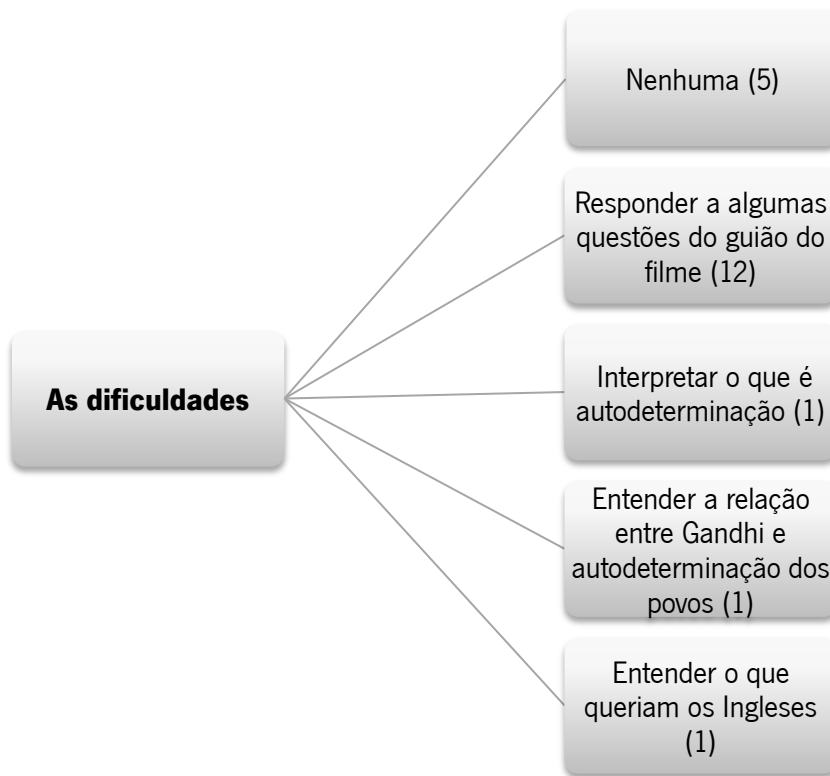


Organograma 1

O organograma 1 representa as respostas dadas pelos alunos a uma questão prévia “*O que gostei mais na aula*”. Podemos observar que, na turma de 23 alunos, apenas responderam à ficha 20 alunos, devido à falta de comparecimento dos restantes, como já foi referido.

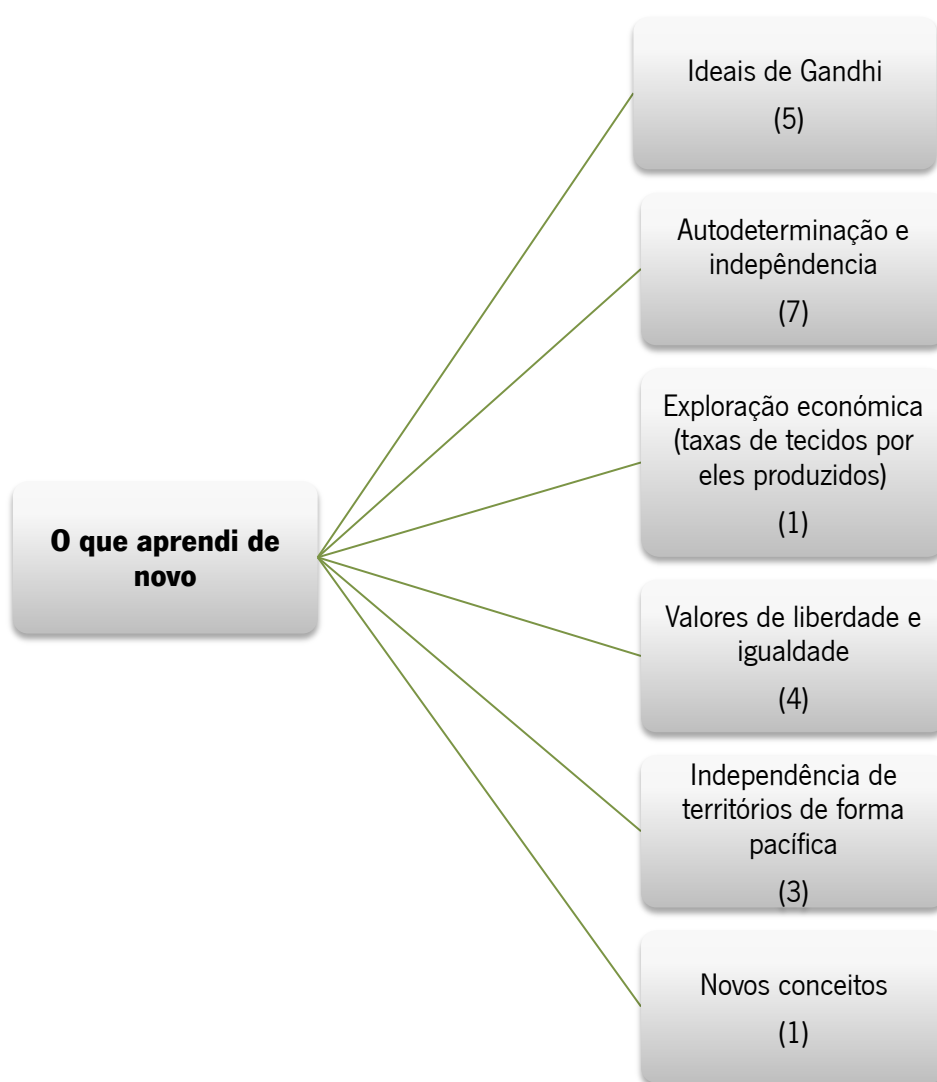
Todos admitiram ter sido do seu agrado a visualização do filme (excerto) *Gandhi* e, entre eles, 6 alunos destacaram-se por terem valorizado e demonstrado deterem maior conhecimento acerca da vida do personagem. Ainda neste conjunto de 20 alunos que afirmaram ter gostado de visualizar o filme (excerto), surge 1 aluno que se mostrou agradado pela realização do questionário.

Em modo de conclusão, pode verificar-se nas respostas à questão que todos os alunos presentes indicaram ter sido do seu agrado a visualização na aula do filme (excerto) de *Gandhi*.



Organograma 2

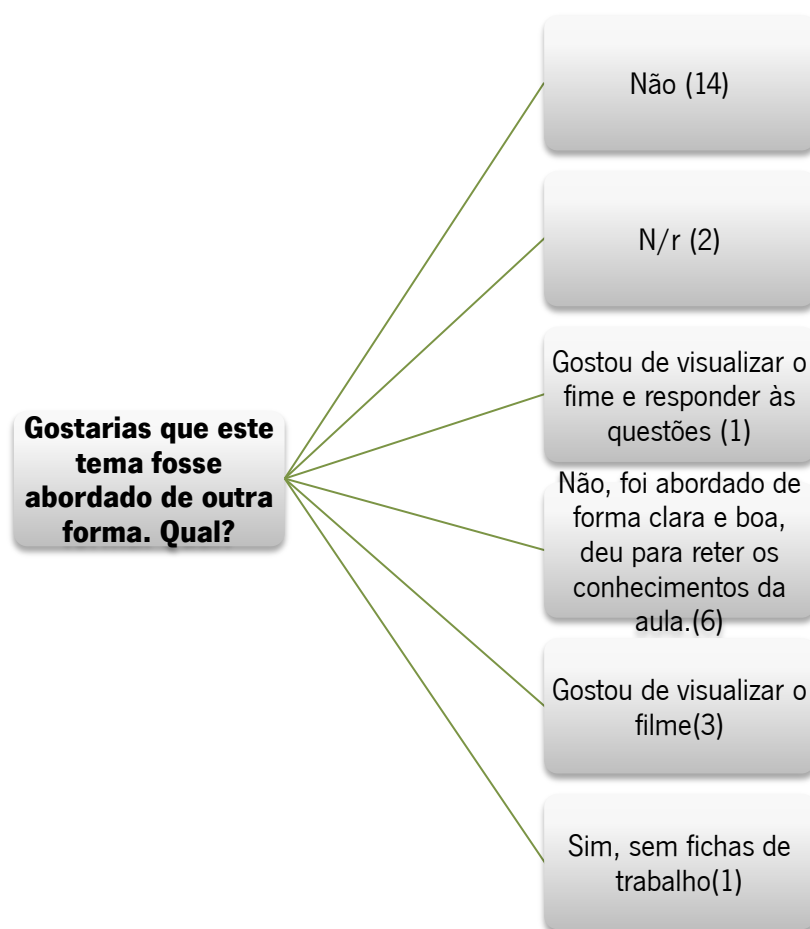
Conforme mostra o organograma 2, nas respostas dadas pelos 20 alunos relativamente às dificuldades encontradas durante a realização das tarefas realçam-se 5 alunos que afirmam não terem sentido qualquer dificuldade na realização das tarefas. No entanto 12 alunos referiram ter dificuldades em responder a alguma questão ou questões do guião que acompanhou a visualização do filme (excerto) *Gandhi*. Apenas um aluno identificou dificuldades em compreender o que significava o conceito *autodeterminação*, 1 aluno mostrou dificuldades em compreender a relação existente entre a personagem de *Gandhi* e a *autodeterminação dos povos*, outro aluno referiu não ter entendido o que pretendiam os ingleses durante a visualização do filme (excerto). Concluiu-se, portanto, que os alunos mostraram maioritariamente ter encontrado dificuldades em responder a algumas questões que foram apresentadas no guião que acompanhou a visualização do filme (excerto) de *Gandhi*. De realçar que três dos alunos identificaram em concreto os assuntos históricos em que sentiram dificuldades de interpretação, o que revela já uma compreensão histórica a nível de autorreflexão.



Organograma 3

De acordo com o organograma 3, quando questionados relativamente ao que aprenderam de novo, 5 alunos valorizaram as ideias de Gandhi, 7 alunos identificaram os conceitos de autodeterminação e independência, 1 aluno referiu a exploração económica, 4 alunos referiram-se ao valores de liberdade e igualdade, 3 alunos indicaram a independência de territórios de forma pacífica e apenas 1 aluno referiu, de forma mais vaga, ter aprendido novos conceitos, não os especificando.

Notou-se que uma parte considerável de respostas corresponde ao conceito fundamental trabalhado durante as aulas, também percebemos que os alunos valorizaram de forma significativa os valores e ideais de *Gandhi*, ligados a conceitos de liberdade e igualdade.



Organograma 4

Quanto à hipótese de exploração do tema de outras formas, 14 alunos afirmaram não gostar que o tema fosse abordado de outra forma, 2 alunos não responderam, 1 gostou de visualizar o filme (excerto) e responder às questões. Surgiram 6 respostas que consideraram que o tema foi “abordado de forma clara e boa”, contribuindo para reter os conhecimentos; 3 responderam que gostaram de visualizar o filme (excerto) e apenas um respondeu simplesmente de que gostou, não tendo apreciado, no entanto, a realização das fichas de trabalho. As respostas dos alunos quanto a um método de aula diferente do que foi usado foram, neste caso, maioritariamente negativas (Não), pois consideraram que a temática foi abordada de forma clara, o que nos leva a concluir que a turma, além de ter aprendido algo, gostou do modo como decorreram as aulas e dos instrumentos utilizados durante as mesmas. Contudo, pode observar-

se que um dos alunos não valorizou os questionários apresentados para tarefa durante as aulas, preferindo as restantes, e mais convencionais, estratégias de exposição, diálogo e visionamento de audiovisuais.

Parte B- Geografia

2. Introdução à análise e discussão de dados de Geografia

Ainda no presente capítulo será dado enfoque à análise e discussão dos dados recolhidos em sala de aula, durante a implementação do projeto. Esta análise e discussão incidirão fundamentalmente sobre as concepções dos alunos no estudo da Geografia no 9º ano de escolaridade.

Para o processo de análise das concepções dos alunos numa turma do final do 3º ciclo do ensino básico, na disciplina da Geografia, a mesma tentou alicerçar-se na fundamentação de alguma literatura desenvolvida acerca da mudança conceptual e da significância geográfica, sendo embora uma temática que ainda se mostra em estágio inicial de pesquisa no país, e pouco discutida no seio da investigação educativa.

Em Portugal, tanto a investigação como a literatura relativamente a esta temática parece ser praticamente inexistente, salvo exceção de alguns estudos de pós-graduação em realização na Universidade do Minho, como por exemplo o de Ricardo Pereira (2010), sobre *A Construção do Conhecimento Histórico e Geográfico e o desenvolvimento de competências de aprendizagem dos alunos a partir do uso do manual escolar: Um projeto com alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico*. Nesta experiência de intervenção pedagógica o autor apresenta, como objetivo principal na implementação do seu projeto, tentar perceber que conhecimentos históricos e geográficos constroem os alunos e que competências desenvolvem com o uso do manual. Para isso, inicialmente procedeu ao desenho do projeto, para procurar obter resposta às seguintes questões: “a) que tipos de fontes históricas e documentos geográficos são explorados pelos alunos nas aulas observadas? b) Quais são os papéis do professor e do aluno nesta exploração dos manuais? c) Que construções do conhecimento histórico e geográfico elaboraram os alunos com o recurso e exploração do manual escolar? d) Quais são as funções do uso do manual quanto ao desenvolvimento de competências de aprendizagem?”. Os instrumentos para encontrar respostas a estas questões foram aplicados a uma turma participante constituída por 27 alunos na faixa etária dos 14-16 anos de idade, a frequentar o 9º ano de escolaridade. Nos

procedimentos do estudo principal, isto é, na implementação do projeto em aula, o autor aplicou estratégias de aula variadas, entre elas a utilização de material geográfico (e histórico) seguido de propostas de tarefas encontradas nos respetivos manuais escolares. A implementação deste projeto na disciplina da Geografia teve como objetivo proporcionar aos alunos um maior conhecimento do mundo e dos problemas que os rodeiam, para que possam atuar na sociedade de forma participativa, reflexiva e consciente. Na maior parte das respostas, os alunos limitavam-se a expor a informação pedida durante a realização das tarefas, a dar informação restrita, a realizar cópia da informação e a listarem a informação pedida. Em forma de conclusão o autor defende que o uso sistemático de estratégias por ele utilizadas em sala de aula proporcionam um meio que ajuda os alunos a construírem raciocínios cada vez mais elaborados e sustentados, permitindo-lhes participar de forma reflexiva e fundamentada na sociedade onde se inserem.

Também com o trabalho que aqui se relata se pretende contribuir para a construção de raciocínios geográficos cada vez mais elaborados, por parte dos alunos. No ponto 2.1, serão apresentados e analisados os dados recolhidos através dos instrumentos utilizados na aula de Geografia, para dar resposta às questões de investigação. A análise foi fundamentalmente realizada de modo qualitativo e complementada por uma breve análise quantitativa.

2.1 Análise qualitativa dos dados em Geografia

Tal como foram analisadas as respostas dos alunos no caso da História, por níveis de menor ou maior elaboração conceptual, também aqui se procurou observar a qualidade das respostas dos alunos, através das questões de Q1 e Q2, instrumentos aplicados no início e no final da implementação do projeto na aula de Geografia.

Para a análise das respostas sobre Desflorestação, Desertificação, respetivas causas e possíveis medidas a tomar, utilizaram-se as mesmas categorias encontradas na análise das respostas dos alunos em História, uma vez que os dados assim o permitiram.

Relativamente ao 1º nível *não responde* ou *não sabe*, tal como referem as expressões os alunos não respondem ou dizem não saber responder à questão apresentada. No entanto, ao contrário do que foi observado na qualidade das respostas do Q1 e Q2 de história, o nível correspondente à *cópia do manual* (Amado et al,2011) não se constatou nos questionários aplicados na aula de Geografia, na medida em que os alunos não procederam a qualquer tipo de transcrição do manual, e por isso, não existem dados em Geografia correspondentes a este nível. O nível conceptual foi considerado apenas para possibilitar uma análise comparativa entre os resultados dos alunos na Intervenção Pedagógica em História e em Geografia.

Em relação às respostas dos alunos relativamente à pergunta 1 dos questionários, “*O que entendes por desflorestação?*”, surgiram apenas *Ideias confusas/vagas* e *Ideias válidas*. Os seguintes exemplos de respostas a esta questão mostram o que se considerou como *ideia confusa ou vaga* (nível 3) e como *ideia válida* (nível 4).

- Apresenta uma ideia confusa/vaga:

a) *Florestas mandadas abaixo (Adelaide)*

b) *Sem vegetação e destruídas (Rosa Maria)*

c) *Desaparecimento das árvores (José)*

- Apresenta uma ideia válida:

a) Corte abusivo de árvores para fins lucrativos como: fabrico de mobílias, construção, (...) (Alberto)

b) Destruição das florestas através de incêndios, agricultura, indústria, poluição, (...) (Júlio)

c) Quando plantas, árvores e florestas são destruídas pelas atividades humanas (Sandro)

2.2 Breve análise estatística dos dados da Geografia

Após a análise qualitativa das respostas dos alunos, nos questionários 1 e 2, sobre as suas ideias substantivas relativas aos conceitos desflorestação/desertificação e respetivas causas e possíveis medidas a tomar, procedeu-se a uma breve análise estatística descritiva de distribuição das frequências de respostas dos alunos pelos quatro níveis conceptuais (gráficos 5 e 6).

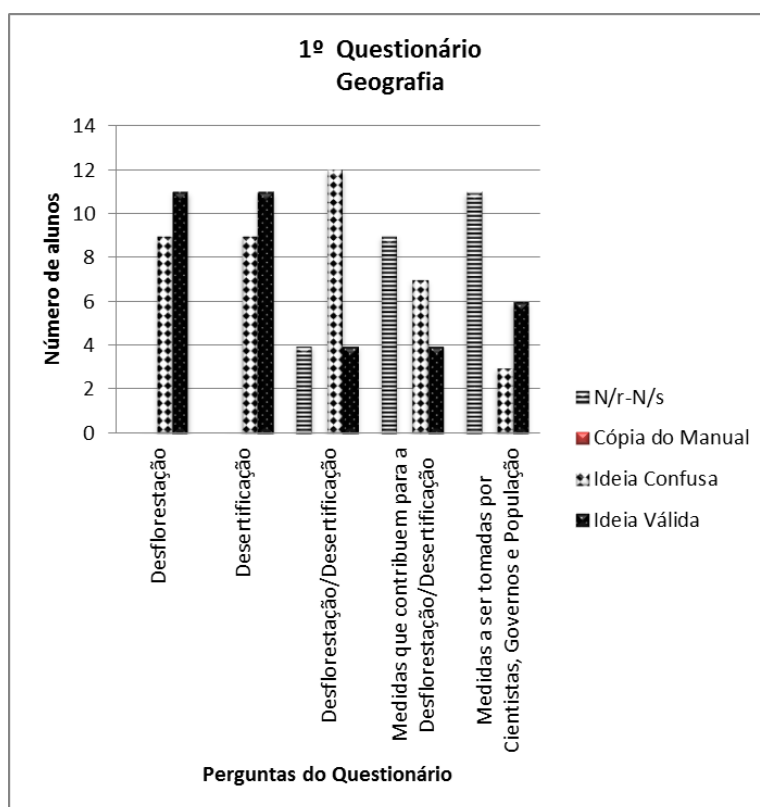


Gráfico 5 - Distribuição de frequência dos níveis de resposta dos alunos (Q1)

No presente gráfico podemos verificar o resultado da aplicação do primeiro questionário de levantamento de dados, durante a aula de 90 minutos de Geografia. Num total de 23 alunos, apenas 20 alunos (87%) responderam ao questionário, e 3 (13%) faltaram durante a aplicação do projeto, tal como aconteceu nas aulas de História.

Relativamente à *desflorestação*, nenhum aluno (0%) não respondeu ou não sabe, nenhum aluno (0%) procedeu à cópia do manual, 9 alunos (45%) tiveram uma ideia confusa e 11 alunos (55%) tiveram uma ideia válida.

Quanto à *desertificação*, nenhum aluno (0%) não respondeu ou não sabe, nenhum aluno (0%) fez cópia do manual, 9 alunos (45%) apresentaram ideias confusas e 11 alunos (55%) mostraram ideias válidas.

Relativamente à *desflorestação/ desertificação* podemos verificar que 4 alunos (20%) não responderam ou não sabem, nenhum aluno (0%) procedeu à cópia do manual, 12 alunos (60%) apresentaram ideias confusas e 4 alunos (20%) mostraram ideias válidas.

Em relação às medidas que contribuem para a *desflorestação/ desertificação*, 9 alunos (45%) não responderam ou não sabem, nenhum aluno (0%) fez cópia do manual, 7 alunos (35%) apresentaram ideias confusas e 4 alunos (20%) mostraram ideias válidas.

Por último, em resposta às *medidas a ser tomadas por cientistas, governos e população em geral*, 11 alunos (55%) não responderam ou não sabem, nenhum aluno (0%) procedeu à cópia do manual, 3 alunos (15%) apresentaram ideias confusas e 6 alunos (30%) mostraram ideias válidas.

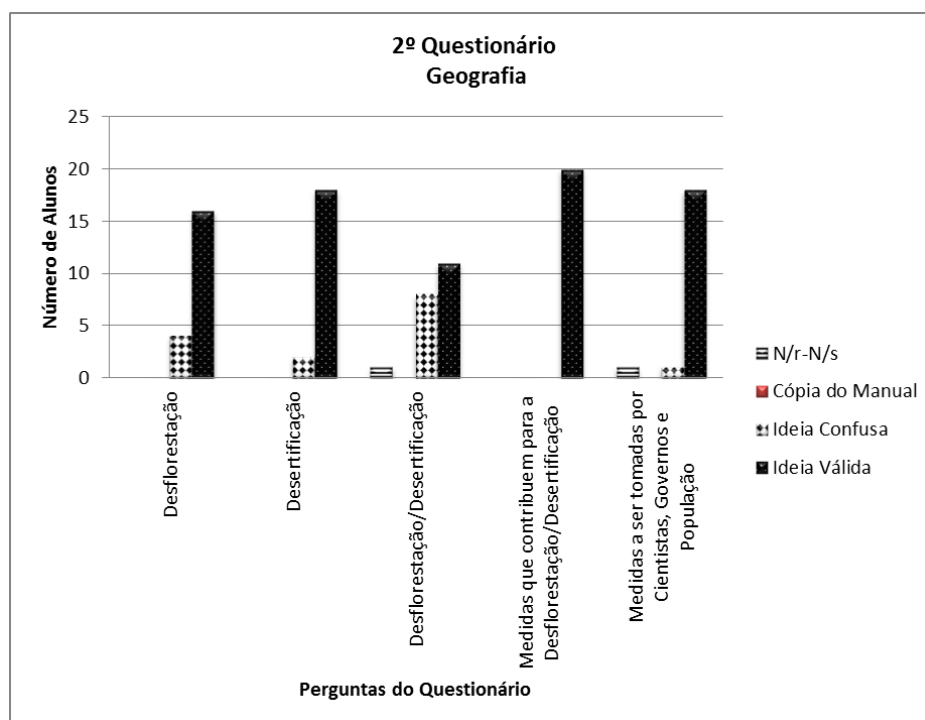


Gráfico 6 - Distribuição de frequência dos níveis de resposta dos alunos (Q2)

Pela observação do gráfico relativamente aos resultados do Questionário final (Q2), pode ver-se que, quanto à *desflorestação*, nenhum aluno (0%) não respondeu ou não sabe, nenhum aluno (0%) fez cópia do manual, 4 alunos (20%) apresentaram ideias confusas e 16 alunos (80%) mostraram ideias válidas.

Quanto à *desertificação*, nenhum aluno (0%) respondeu ou não sabe, nenhum aluno (0%) fez cópia do manual, 2 alunos (10%) apresentaram ideias confusas e 18 alunos (90%) mostraram ideias válidas.

Relativamente à *desflorestação/desertificação*, 1 aluno (5%) não respondeu ou não sabe, nenhum aluno (0%) procedeu à cópia do manual, 8 alunos (40%) apresentaram ideias confusas e 11 alunos (55%) mostraram ideias válidas.

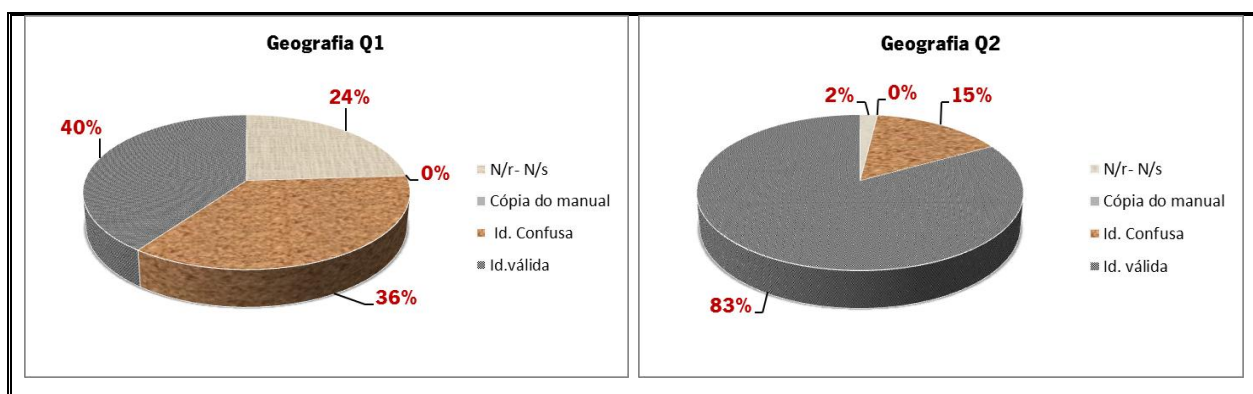
Em resposta às *medidas que contribuem para a desflorestação/desertificação*, nenhum aluno (0%) não respondeu ou disse não saber, nenhum aluno (0%) fez cópia do manual, nenhum aluno (0%) apresentou uma ideia confusa e 20 alunos (100%) mostraram ideias válidas.

E, por fim, relativamente às *medidas a ser tomadas por cientistas, governos e população em geral*, apenas 1 aluno (5%) não respondeu ou disse não saber, nenhum aluno (0%) fez cópia

do manual, 1 aluno (5%) apresentou uma ideia confusa e 18 alunos (90%) mostraram ideias válidas.

2.3 Análise e discussão comparativa dos dados

Tal como se procedeu em história, nesta análise procurou-se refletir sobre a experiência educativa. Com este intuito realizou-se uma análise comparativa de resultados por níveis conceptuais entre o Questionário de levantamento de ideias prévias e o Questionário final (Q1 e Q2), tal como exposto nos gráficos 7 e 8. Estes resultados derivam da soma total de ideias nos diversos níveis manifestados pelos alunos quanto aos vários conceitos.



Gráficos 7 - 8- Comparação da distribuição de frequência percentual dos níveis de resposta em Q1 e Q2

Tendo como ponto de partida a comparação da distribuição percentual dos níveis de resposta em Q1 e Q2 apresentados nos gráficos 7 e 8, pode dizer-se que quanto ao nível “N/r- N/s” a frequência de resposta dos alunos é muito superior no Q1 (24%). Relativamente ao nível “cópia do manual” não se constatou durante a análise de frequência de respostas no que diz respeito à disciplina da Geografia. Quanto ao nível “Ideia confusa” observa-se que a frequência deste nível é superior no Q1 (36%) comparativamente com o Q2 que é de apenas (15%).

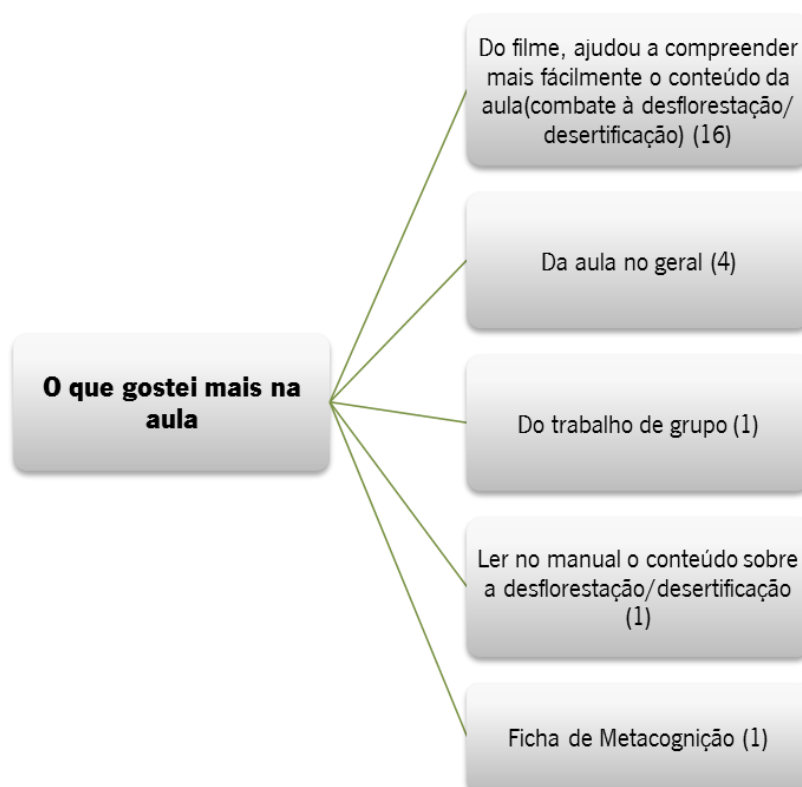
Atendendo a ambos os gráficos, pode observar-se que o nível de resposta “ideia Válida” teve uma maior incidência no Q2 (83%) comparativamente com o Q1 (40%).

A análise sugere também que os alunos apresentaram mais ideias válidas no Q2, levando-nos a concluir que, entre o Q1 e o Q2, houve no global uma progressão na construção de aprendizagem geográfica no que diz respeito aos conceitos apresentados. Mesmo em relação a ideias mais “científicas”, os alunos duplicaram a percentagem de “ideias válidas” (40% no Q1 e 83% no Q2). Todavia, através da análise das respostas dos alunos a questão, em relação a *“Consideras que existe alguma relação entre os conceitos de desflorestação e desertificação? Qual?”* observámos que não houve uma grande progressão de ideias, na medida em que no Q1 se encontraram 12 alunos (60%) com ideias confusas e no Q2 observámos que 8 alunos (40%) ainda mantinham uma ideia confusa nas suas respostas. Isto permite-nos perceber que alguns alunos continuaram a ter dificuldades em responder a esta questão (de relacionamento conceptual), muito embora se possa observar uma progressão global de ideias por parte dos alunos comparativamente às respostas apresentadas inicialmente.

2.4 Análise da ficha de Metacognição da disciplina de Geografia

Após a realização do Questionário final pelos alunos (Q2), estes responderam a uma ficha de metacognição em Geografia, seguindo deste modo, basicamente, o mesmo procedimento realizado na análise dos resultados da disciplina de História. Esta ficha assentou na tentativa de procurar compreender se os alunos após trabalharem os conteúdos abordados na aula construíram ou não um conhecimento consciente e até que ponto têm a perceção da aquisição desse conhecimento.

Com esse intuito constatou-se que os alunos durante a realização da tarefa deram respostas muito diversas permitindo, tal como aconteceu na análise dos resultados da ficha de metacognição em História, proceder a uma ramificação de várias ideias sobre cada questão. Contudo, houve alunos que não responderam em algum momento à questão (ou questões) apresentada na ficha de metacognição. Deste modo, procedeu-se à sua análise, usando-se organogramas para a sua apresentação, nomeadamente os organogramas 5, 6, 7 e 8, que nos permitem observar as respostas fornecidas pelos alunos a cada questão.

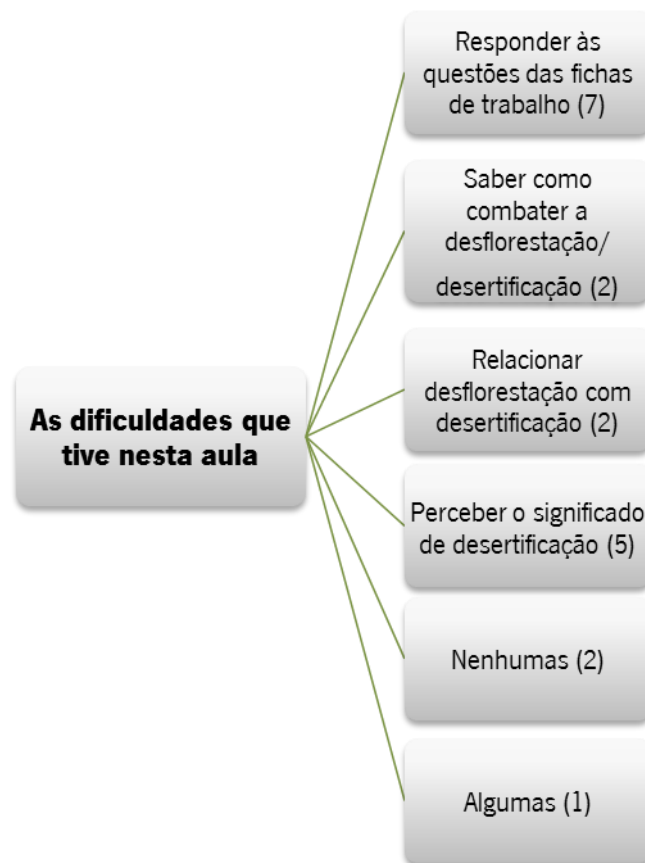


Organograma 5

No organograma 5 pode-se observar que os alunos aquando da resposta à questão: “*O que gostei mais na aula*”, referem ter apreciado maioritariamente o filme, pois afirmam que este, contribuiu para uma maior compreensão do conteúdo lecionado durante a aula.

Contudo, 4 alunos referiram ter gostado da aula no geral, 1 aluno assegura ter sido do seu agrado realizar o trabalho de grupo, outro, refere ter gostado de fazer a leitura no manual sobre a desflorestação e desertificação e um outro aluno admite ter gostado de realizar a ficha de metacognição.

Conclui-se portanto que uma parte considerável de alunos refere o seu gosto realçou o seu agrado pela visualização do filme apresentado num momento da aula, na medida em que este contribuiu para a construção de um maior conhecimento relativamente ao combate à desflorestação e à desertificação.



Organograma 6

Quando questionados quanto às dificuldades sentidas durante a aula, observa-se que 7 alunos referem terem tido dificuldades na resolução das questões contidas nas fichas de trabalho. Nestas, considera-se que se encontram inseridas as respostas dadas aos questionários 1 e 2 e à ficha de metacognição. Dois alunos referem ter tido dificuldades em saber como se pode combater a desflorestação e a desertificação, 2 alunos assumem ter tido dificuldades em compreender o significado do conceito de desertificação, um aluno admite não ter tido qualquer dificuldade durante a aula e outro assume ter sentido algumas, não referindo especificamente quais.

Concluiu-se portanto que uma parte de respostas obtidas (7 alunos) refere principalmente uma dificuldade genérica, a de responder às questões das fichas de trabalho realizadas durante a aula, enquanto 9 alunos identificaram conceitos geográficos concretos em que sentiram dificuldades. Estes revelaram já um nível de aprendizagem significativa no plano geográfico.

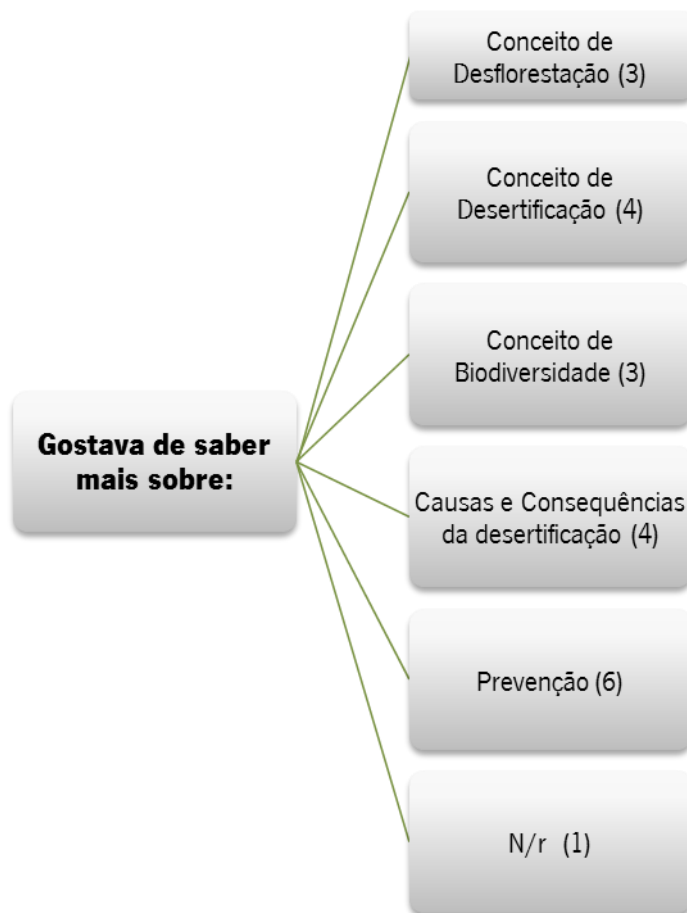


Organograma 7

As respostas obtidas relativamente à questão “*o que aprendi de novo*” são diversificadas. Das respostas conseguidas, 7 alunos responderam terem aprendido as causas de desflorestação, 5 as causas de desertificação, 10 alunas referiram o conceito de desflorestação e o mesmo se repete para o conceito de desertificação. Afirmaram ter aprendido o conceito de biodiversidade 3 alunos, 5 alunos responderam ter aprendido como prevenir a desflorestação e a desertificação e 1 respondeu ter aprendido mais sobre os solos do Brasil.

Podemos concluir, através desta breve análise, que as respostas obtidas dos alunos, em relação à questão colocada, referem maioritariamente que aprenderam os conceitos de desflorestação e de desertificação. Assim, a aprendizagem de conceitos “isolados” revelou-se

mais fácil (29 ocorrências) do que a do estabelecimento de relações de explicação entre esses conceitos (16).



Organograma 8

Quanto à questão “*gostava de saber mais sobre*”, os alunos dividiram-se por vários enfoques, sendo a prevenção o conceito mais referido, seguido do conceito de desertificação e das causas e consequências da mesma. Três alunos disseram que gostariam de saber mais sobre o conceito de desflorestação e outros 3 sobre biodiversidade e um aluno não respondeu à questão.

Deste modo, pode concluir-se que os alunos gostariam de saber mais acerca das questões exploradas na aula. Estes resultados sugerem que a Geografia promove o interesse e a aprendizagem significativa em torno dos problemas ambientais contemporâneos.

Parte C - Análise e discussão comparativa dos resultados da ficha de metacognição em História e em Geografia.

Durante a análise das respostas dadas pelos alunos às questões da ficha de metacognição em História, nomeadamente à questão sobre “as dificuldades sentidas na aula”, concluiu-se que, se os alunos indicaram dificuldades em responder a questões que foram apresentadas no guião que acompanhou a visualização do filme, alguns identificaram nas suas respostas conceitos como autodeterminação e independência, o que revela a significância histórica que esses alunos atribuíram à temática. Verificou-se que os alunos valorizaram ainda de um modo considerável os valores e ideais de Gandhi, assim como os valores de liberdade e igualdade. De modo global os alunos mencionaram que não gostariam que a aula fosse abordada de outro modo, admitindo que a aula foi abordada de forma clara, proporcionando a apreensão dos conhecimentos tratados durante a aula.

Do mesmo modo, na análise das respostas dos alunos às questões da ficha de metacognição em Geografia, se uma parte dos alunos referiu a dificuldade genérica em responder às questões das fichas de trabalho realizadas durante a aula, alguns alunos referenciaram que adquiriram novas aprendizagem indicando principalmente que aprenderam conceitos e causas de desflorestação e de desertificação, e que gostariam de saber mais sobre causas, consequências e prevenção desses fenómenos.

De acordo com a análise dos dados da ficha de metacognição em História e em Geografia, foi referenciado por alguns alunos quer numa disciplina quer na outra que a sua maior dificuldade consistiu em responder às questões apresentadas nas fichas (Q1 e Q2 e ficha de metacognição) e, no caso da História, ao guião do filme. Estas circunstâncias levam-nos a pensar que parte dos alunos da turma poderiam ter um défice na interpretação de mensagens escritas que pode estar ligado a problemas de literacia apenas linguística ou de literacia histórica e/ou geográfica. Ressalva-se que neste projeto com características de investigação-ação não houve um estudo piloto que ajudasse a detetar essas dificuldades sentidas pelos alunos e a permitir uma eventual reformulação de algumas questões.

Análise e discussão comparativa dos resultados da ficha de metacognição em História e em Geografia

Quando questionados quanto ao que apreciaram mais durante a aula, quer no questionário apresentado na aula de História quer no apresentado na aula de Geografia, os alunos referiram ter gostado de visualizar o filme (excerto), na medida em que contribuiu para uma melhor compreensão do conteúdo lecionado na aula. Recorda-se que, no caso da História, foi exibido um excerto do filme *Gandhi*, com uma duração de sensivelmente 10 minutos e, no caso da Geografia, um documentário da *Globo Repórter* relacionado com a agro-florestação, com uma duração de aproximadamente três minutos.

Concluiu-se portanto que os alunos da turma apreciaram mais, em ambas as disciplinas, a visualização do filme e do documentário, que resultou agradável e útil para a turma. A maior parte dos alunos mostraram ter gostado das aulas e aprendido com elas, revelando ainda vontade de saber mais sobre alguns dos assuntos. Contra o preconceito tradicional de que os alunos “não gostam de fazer fichas”, só um aluno em História disse preferir uma aula “sem fichas de trabalho”, e quer em História como em Geografia um aluno referiu ter gostado especialmente dos questionários ou da ficha de metacognição. Considera-se pois que a implementação do projeto de intervenção pedagógica, incluindo as tarefas realizadas durante as aulas, contribuiu de algum modo para motivar e incentivar os alunos a trabalhar e a apreender mais sobre os conceitos de História e de Geografia que foram abordados.

Em modo de conclusão final, o principal objetivo da ficha de metacognição era tentar levar o aluno a tomar consciência do conhecimento adquirido durante a aula, proporcionando-lhe, assim, um autoconhecimento consciente por parte do aluno conduzindo-o à construção de aprendizagens mais significativas, ou seja conhecimentos aplicáveis no decorrer da sua educação possibilitando-o a elevar-se a níveis superiores e cada vez mais complexos do seu conhecimento.

Capítulo IV – Reflexões Finais

Estes problemas dificultam a compreensão de questões e a resposta às mesmas, mesmo nos testes sumativos e nos exames.

1. Enquadramento teórico, problema e questões de investigação

A implementação de um projeto de intervenção pedagógica realizada numa turma participante anteriormente referida no presente Relatório foi o fio condutor que deu origem ao mesmo. Para tal, levou-se a cabo uma pesquisa teórica na área da investigação educacional de forma a contextualizar e dar melhores respostas às questões iniciais do Projeto, à luz de estudos já existentes. Neste sentido, no que concerne às teorias investigadas concluiu-se que o construtivismo valoriza os conhecimentos prévios dos alunos, tido como o ponto de partida para a construção do conhecimento independentemente da disciplina e conteúdos abordados. Nesta perspetiva, o conhecimento não é algo estático e imutável, ao invés, como refere Fosnot (1996), é tido como algo temporário, estruturado internamente e mediado cultural e socialmente.

A aplicação desta teoria à sala de aula foi influenciada pelo modelo de aula oficina proposto por Barca (2004). Considera-se que a aula oficina de inspiração construtivista é adequada às exigências da educação atual na medida em que defende que o aluno é o principal agente do desenvolvimento das suas competências essenciais, quer específicas quer transversais. Conclui-se que, através desta, o aluno poderá estar mais preparado para fazer face aos desafios do mundo que o cerca, tornando-se um indivíduo mais autónomo e esclarecido.

No plano mais específico da educação histórica e da educação geográfica, procurou-se desenvolver uma experiência de sala de aula sobre a construção e mudança conceptual, tendo como aspiração promover uma aprendizagem significativa nas duas disciplinas. Relativamente à significância histórica atribuída por alunos, refletiu-se sobre um conjunto de estudos realizados inclusivamente por investigadores na área da educação histórica na Universidade do Minho. Relativamente à significância geográfica é de referir que não existem trabalhos de investigação sobre cognição de alunos que nos permitam fundamentar a mesma. No entanto, alguns autores defendem, com base nos pressupostos gerais do construtivismo, que para aprender Geografia é necessário reconstruir o conhecimento que advém da experiência, resultado da interação do

aluno com o meio social. No entanto a aprendizagem só é significativa se estes conhecimentos prévios entrarem em relação com os novos conhecimentos. Podemos concluir que tanto a significância histórica como a geográfica só ocorrem se os conhecimentos prévios dos alunos entrarem numa relação simbiótica com os novos saberes.

Com base estes pressupostos, no presente estudo procurou-se responder a três questões fundamentais:

- ❖ Que aprendizagens prévias os alunos apresentam relativamente às temáticas lecionadas nas aulas de História e Geografia?
- ❖ Que aprendizagens construíram no decurso do desenvolvimento de uma aula sobre as respetivas temáticas?
- ❖ Em qual das temáticas (História/ Geografia) os alunos construíram um conhecimento mais significativo?

Desenhou-se e implementou-se uma experiência em sala de aula quer em História quer em Geografia, em que se procurou seguir os princípios construtivistas da aula oficina. Numa primeira abordagem, procurou-se perceber que conceções transportam os alunos para a sala de aula. A seguir, realizou-se um conjunto de unidades letivas (2 em História e 1 em Geografia), planeadas segundo os princípios da aula oficina construtivista (com estratégias, tarefas e recursos diversificados), e em que se tentou compreender o modo como os alunos constroem as suas ideias históricas e geográficas. Por fim, numa atitude reflexiva, tentou-se compreender que significância histórica e geográfica os alunos constroem após trabalharem uma temática relacionada com os conteúdos disciplinares, e procurou-se comparar os resultados nas duas disciplinas.

2. Reflexões sobre os resultados do estudo

De modo a responder às questões de investigação que originaram este estudo, procedeu-se a uma análise de dados a qual permitiu chegar às seguintes conclusões/reflexões:

Para responder à primeira questão, quanto às aprendizagens prévias apresentadas pelos alunos relativamente a conceitos essenciais das temáticas lecionadas nas disciplinas da história e de geografia, estas mostraram-se diversificadas na medida em que, se alguns alunos desconheciam a maior parte dos conceitos, muitos outros transportavam consigo ideias confusas ou vagas, e alguns poucos até demonstraram possuir já ideias válidas sobre alguns desses conceitos.

Respondendo à segunda questão, os alunos mostraram ter construído aprendizagens significativas relativamente aos conceitos essenciais das temáticas abordadas durante as aulas quer na disciplina da História quer na de Geografia. Assim, pode concluir-se que, quanto à disciplina da História, houve uma progressão de conhecimentos por comparação da frequência de respostas por níveis de elaboração do Q1 para o Q2. Quanto à disciplina de Geografia, observou-se também uma evolução na construção do conhecimento por parte dos alunos comparando as respostas às questões apresentadas no Q1 e no Q2.

Quanto à terceira questão, através da análise quantitativa dos dados relativos à evolução das ideias dos alunos, por níveis de elaboração em termos de conhecimento histórico e geográfico, pode dizer-se que os alunos mostraram uma mudança qualitativa de aprendizagens relativamente aproximada. Com efeito, observou-se que, no decurso da intervenção pedagógica, no global: a) as ideias válidas aumentaram de 37% para 75% em História e de 40% para 83% em Geografia; b) as ideias confusas/vagas diminuíram de 30% para 11% em História, e de 36% para 15% em Geografia; c) as não respostas diminuíram de 29% para 5% em História, e de 24% para 2% em Geografia. É de notar que os alunos apresentaram ideias prévias mais elaboradas (mais ideias válidas e menos não-respostas) em Geografia do que em História, o que se compreende pela sua maior proximidade com problemas ambientais contemporâneos em contraste com questões sociopolíticas, mais complexas, do passado. Além disto, em História os alunos procuraram copiar definições do manual, o que não ocorreu em Geografia.

3. Implicações para a Educação Histórica e a Educação Geográfica

As respostas a estas questões são apresentadas através da metodologia implementada durante as aulas de História e de Geografia. Nestas foram utilizados instrumentos numa turma participante já referida. Foi utilizado o questionário como instrumento para ambas as disciplinas, de modo a proceder à recolha de dados. Este questionário foi aplicado em dois momentos: na fase inicial da intervenção pedagógica, de modo a realizar o levantamento de ideias prévias, ideias estas que se mostraram fundamentais como ponto de partida para o desenvolvimento da(s) aula(s) e para o presente estudo; e na fase final dessa intervenção pedagógica para que, através dos dados recolhidos, se pudesse concluir se os alunos mostraram uma progressão de ideias entre o primeiro momento e o final. Defende-se que o questionário de levantamento de ideias deve ser um instrumento utilizado na sala de aula pelos professores sempre que possível, preferencialmente ao iniciar uma nova temática. Este permite ao professor tentar compreender a diversidade de ideias prévias dos alunos de uma turma heterogénea relativamente aos conteúdos programáticos ou não. Tendo o professor um maior conhecimento da diversidade de ideias dos alunos poderá orientar e adotar estratégias de ensino mais eficazes e adequadas a essas. O questionário final pode ser um instrumento útil para aferir da relevância do ensino e da qualidade das aprendizagens. Como refere Alves (2007) ao citar Barton e Levstik (2001), os professores devem promover nos seus alunos o desenvolvimento de um espírito crítico de modo a permitir-lhes a discussão e investigação sobre as suas perspetivas da história, e a sua compreensão da significância histórica.

Após a aplicação dos questionários foi utilizada uma ficha de metacognição em ambas as disciplinas e, através dela, foi possível observar que este instrumento permitiu perceber até que ponto o aluno compreendeu os conteúdos estudados ao longo das aulas, em ambas as disciplinas, quais as suas dificuldades e o que é que se denotou ser mais agradável e motivador durante as mesmas. Ou seja, a ficha metacognitiva mostrou ser um instrumento importante a ser usado nas aulas de História e de Geografia, na medida em que permite ao aluno autoavaliar os conhecimentos adquiridos durante as aulas. Ao professor possibilitou perceber o que o aluno aprendeu ou não, e onde teve maiores dificuldades, assim como compreender o que é que o

aluno gostaria de aprender mais, isto é, até que ponto as aprendizagens se revelaram estimulantes para aumentar a vontade do aluno em aprender mais. Portanto, saber o que o aluno gostaria de saber além do que aprendeu permite ao professor orientar as suas aulas no sentido de promover de forma mais eficaz novas aprendizagens.

4. Limitações do estudo

Em todos os trabalhos de investigação e práticas pedagógicas ocorrem algumas limitações e, também neste, se detetaram algumas. Neste sentido, as limitações sentidas durante a implementação do projeto de intervenção pedagógica, estão relacionadas com:

- ✓ O tempo disponível para a realização do projeto de intervenção pedagógica que deu origem ao presente Relatório;
- ✓ O tempo disponível para uma pesquisa, seleção e leitura das fontes bibliográficas disponíveis e adequadas ao aprofundamento das temáticas aqui tratadas;
- ✓ O elevado número de estagiárias a frequentar a mesma escola em estágio pedagógico, conduzindo a um défice de acompanhamento necessário, e ainda, o reduzido tempo disponível para a elaboração do Relatório de Intervenção Pedagógica, que deve ser reflexivo.
- ✓ A duração de aulas disponibilizadas para trabalhar as ideias dos alunos, que não se mostrou adequada, visto que se integrou no apertado calendário de aulas e respetivos conteúdos.
- ✓ O trabalho com as ideias iniciais dos alunos requer um conjunto de aulas onde se possa atender a essas ideias e aprofundar os conceitos. Duas aulas para o estudo da História e uma aula para o estudo da Geografia não se apresentaram suficientes para um melhor tratamento das temáticas planeadas e lecionadas nas respetivas disciplinas.

5. Implicações para o desenvolvimento profissional

Este Relatório permitiu fazer, de modo breve, algumas reflexões no que diz respeito ao papel do professor e à sua prática pedagógica. Apesar de o profissional de educação estar subordinado de algum modo às políticas educativas nacionais, estas não impedem que o professor como agente educativo reflita quer sobre essas políticas quer sobre a sua prática educativa e tome decisões de acordo com essas reflexões.

Cada vez mais se mostra necessário que os profissionais de educação adotem uma postura autorreflexiva e crítica da sua formação e da sua ação enquanto professores. É essencial adotar uma metodologia assente na investigação-ação de modo a saber reconhecer as potencialidades e as dificuldades dos seus alunos, para além de pressupostos em função, entre outros aspetos, do contexto social. O professor deve estar apto a participar na inovação educativa, além de ser capaz de ter uma ideia clara dos objetivos a atingir e, nesse sentido, de proceder antecipadamente à projeção das suas aulas independentemente da disciplina, de modo a permitir a sua boa execução. Todavia não podemos esquecer a observação e análise das mesmas, a reflexão contínua sobre a sua ação e ser recetivo a mudanças metodológicas sempre que se mostrem necessárias. Ao docente cabe ser um investigador permanente, num processo de agir e refletir sobre a sua própria formação e as suas práticas pedagógicas.

A planificação das aulas de Intervenção Pedagógica tiveram como base a aula oficina e neste sentido defende-se uma maior prática da aula oficina, na medida em que esta promove um aluno pró-ativo e que toma consciência de que é o principal agente para a construção do seu conhecimento, dependendo para isso do seu esforço e trabalho, mas sabendo também que o professor tem o papel de orientador das suas aprendizagens. Deste modo, promove-se a formação de seres humanos mais interventivos, cooperantes e capacitados para definir estratégias e tomar decisões fundamentais em sociedade.

Referencias Bibliográficas

- ALVES**, M. O. (2007). *Concepções de Professores e Alunos Sobre a Significância Histórica, Um Estudo no 3º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade do Minho.
- AMADO**, E., Baptista, J. A., & Baptista, J. C. (2011). *Geo Diversidade, Contrastes de Desenvolvimento Ambiente e Sociedade*. Lisboa: Didáctica Editora.
- AMARAL**, C., Castro, J., Alves, B., & Pedro, N. (2010). *Descobrir a História 9*. Porto: Porto Editora.
- ARENDS**, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Mc Graw Hill.
- BARCA**, I. & SCHMIDT, M. A. (2009). *Educação Histórica, Investigação em Portugal e no Brasil. Actas das 5.ªs jornadas internacionais de educação histórica*. Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- BARCA**, I. (2004). *Para uma Educação Histórica de Qualidade, Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- BARCA**, I. (2008). Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In I. BARCA, *Para uma Educação Histórica de Qualidade* (pp. 131-144). Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- CACHINHO**, H. (2000). *Geografia Escolar: Orientação Teórica e Praxis Didática*. Lisboa: Edições Colibri.
- CHAVES**, F. R. (2006). *A Significância de Personagens históricas na Perspectiva de Alunos Portugueses e Brasileiros*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade do Minho.

- COLL, C., & M., E.** (2001). *O Construtivismo na Sala de Aula, Novas Perspetivas para a Ação Pedagógica*. Porto: ASA.
- FOSNOT, C. T.** (1996). *Construtivismo e Educação-Teoria, perespetivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget
- GLASERSFELD, E. V.** (1996). Aspectos do construtivismo. In C. T. FOSNOT, *Construtivismo e Educação* (pp. 15-20). Lisboa: Instituto Piaget.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO** (2005). *Despacho Normativo n°50/2005*. Obtido em 20 de 10 de 2012, de Sindicato dos Professores do Norte: <http://www.spn.pt/?aba=27&cat=6&doc=1009&mid=115>
- MONSANTO, M. M.** (2004). *Concepções de Alunos Sobre Significancia Histórica no Contexto da História de Portugal, Um Estudo com Alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Secundário*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade do Minho.
- PASSOS, E. R.** (2009). *josesilveira.com*. Obtido em 23 de 10 de 2012, de <http://www.josesilveira.com/artigos/erikson.pdf>
- PEREIRA, R. M.** (2010). *A Construção do Conhecimento Histórico e Geográfico e o desenvolvimento de competencias de aprendizagem dos alunos a partir do uso do manual escolar: um projeto com alunos do 3º ciclo do ensino básico*. Relatório de Intervenção Pedagógica apresentado à Universidade do Minho.
- PORTELLA, E. R.** (2010). *Conceitos geográficos na Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros.
- RODRIGUES, I. M.** (2010). *Olhar o Ensino da História e da Geografia*. Relatório de Intervenção Pedagógica apresentado à Universidade do Minho.

- VALLORI**, A. B., Enrique, P. G., Aguiló, J. M., & Xamena, G. V. (2002). A aprendizagem significativa na prática e ensino de geografia. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 14, 97-110.

Bibliografia Adicional

ALEXANDRE, M. (1996). *Dubidar para Aprender*. Vigo: Xerais.

CASTRO, J. I. (2006). *A interculturalidade e o Pensamento Histórico dos Jovens*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Minho

FIGUEIRA, A. P. (sd). *Metacognição e seus Contornos*. (R. I. educación, Editor) Obtido em 06 de 10 de 2012, de Universidade de Coimbra, Portugal:
<http://www.rieoei.org/deloslectores/446Couceiro.pdf>

FIGUEIRA, A. P. (s.d.). *Monografias.com*. Obtido em 23 de 10 de 2012, de
[http://br.monografias.com/trabalhos2/instrucao-construtivista/instrucao-](http://br.monografias.com/trabalhos2/instrucao-construtivista/instrucao-construtivista.shtml)

LEITE, L. S. (1993). *Concepções Alternativas em Mecânica: Um Contributo para a Compreensão do seu Conteúdo e Persistência*. Braga: CIEd, Universidade do Minho.

[construtivista.shtml](http://br.monografias.com/trabalhos2/instrucao-construtivista/instrucao-construtivista.shtml)

MELO, M. C. (2003). *O conhecimento Tácito Histórico dos Adolescentes*. Braga: CIEd, Universidade do Minho.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - DEB (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais, DEB*. Lisboa: Ministério da Educação.

ROMERO, L. A. (2003). *Processos Dialógicos e Colaborativos na Formação do Profissional de Educação Infantil*. Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria.

TONIASSO, R. M. (2010). *As concepções dos estudantes do ensino fundamental de escolas públicas de santa Maria-RS sobre Alimentação*. Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria.

ANEXOS

Anexo- 1 Questionário de Levantamento de Ideias

Gostaria de compreender o que pensas que é o conceito “autodeterminação ” para isso preciso que respondas a este questionário?²

Nome_____	Idade_____	Nível: 9.º ano Turma H
Escola_____	Ano Letivo 2011/2012	

1. O que é que entendes por autodeterminação dos povos?

2. Sabes qual tem sido o papel da ONU quanto ao direito de autodeterminação dos povos.

a. Se sabes dá um exemplo.

3. Quem são as pessoas que podem impedir que existam grupos dominados.

4. Porque é que relacionamos o direito de liberdade com autodeterminação dos povos?

Obrigada pela tua colaboração.

² Questionário adaptado da tese de mestrado de Maria Olinda Pereira Alves (2007), *Conceções de Professores e Alunos sobre a Significância Histórica: Um Estudo no 3º Ciclo do Ensino Básico*, Universidade do Minho, Braga.

Anexo- 2 Codificação dos dados Q1 de História

Nº questões			1	2	3	4
Obs.	Nº Aluno	Idade	Autodeterminação	Papel da ONU	Anti Dominação	Liberdade/ Autodeterminação
	01	15	n/r	n/s	n/s	Para alguém ser livre tem que ter determinação
Faltou	02	15				
	03	15	Os povos tomaram uma decisão determinativa para o seu futuro	Ajudar	n/r	Em ambos é um direito de expressão
	04	14	Independência de um povo, afirmação da identidade	ONU exigiu que a Holanda concedesse a liberdade às suas colônias	n/r	n/r
	05	14	Saída do povo, ser independente	Exigir que a Holanda concedesse a liberdade às suas colônias	Dirigentes da ONU e governadores dos países	Tem as duas funções de independência e liberdade do povo

	06	14	Decisão determinada de autodeterminação dos povos e das pessoas	Ajudar as pessoas a ter melhores salários e menos dificuldades	n/r	Para terem a sua própria liberdade tomam certas decisões próprias
	07	14	Independência e afirmação de identidade das nações colonizadas	A ONU ajuda a manter a paz, evitando a guerra	A ONU	Autodeterminação é a afirmação das nações colonizadas relacionadas com o direito de liberdade
	08	15	Independência, identidade das nações colonizadas	n/s	n/s	n/s
	09	14	Independência, afirmação de identidade das nações colonizadas	n/r	Capacetes azuis da ONU	n/r
Faltou	10	15				
	11	17	Descolonização, democracia, sem influência externa na política	Garantir a democracia e a igualdade entre os povos	Esquerda com ideologias radicais	n/r

	12	14	Independência dos povos colonizados	n/r	Capacetes azuis, ONU	n/r
Faltou	13	14				
^{3*}	14	15	Ato de Independência e afirmação de identidade por parte das nações colonizadas, escolher livremente o seu destino	Manter a paz, impedindo a guerra	ONU, Governo, grupo de pessoas que apoiam	Quem tem liberdade tem determinação
	15	14	Os povos são autônomos a determinarem-se	n/r	ONU, capacetes azuis	n/r
	16	14	Independência e afirmação de identidade por parte das nações colonizadas	n/r	n/r	n/r
	17	15	Determinação que os povos automaticamente têm	Defender os direitos humanos, tentar que os países não entrem em conflito, Unicef	Os governantes de cada país	n/r
	18	15	Determinação dos povos	Incentivar o crescimento dos povos	Os governos	O povo precisa de liberdade e

^{3*} O aluno limitou-se a transcrever, total, ou parcialmente a definição do manual.

						autodeterminação
	19	14	Independência e afirmação de identidade das nações colonizadas	A ONU dá um exemplo de como manter a paz no mundo	ONU	A autodeterminação é o direito de liberdade
*	20	15	Independência, afirmação de identidade das nações colonizada, escolha do seu destino	Evitar as guerras entre povos	ONU, função de manter a paz no mundo	n/r
	21	14	Quando um povo tem uma determinação própria	Defender a autodeterminação	Capacetes azuis, ONU	n/r
*	22	14	Independência e afirmação de identidade por parte das nações colonizadas, escolher livremente o seu destino político	Manter a paz no mundo e acabar com a fome	ONU, governos	Tem liberdade, tem determinação
	23	14	Um povo autodetermina-se	Ajuda os povos a autodeterminar-se	Pessoas que fazem parte da organização que ajudam nisso	Porque os dois estão relacionados

Quadro 3 - Codificação de dados Q1 História

Anexo- 3 Codificação dos dados Q2 de História

Nº questões			1	2	3	4
Obs.	Nº Aluno	Idade	Autodeterminação	Papel da ONU	Anti dominação	Liberdade/ auto determinação
	01	15	Independência e uma afirmação de Identidade por parte das nações colonizadas, com objetivo de escolherem livremente a sua política	A ONU pressionou a Holanda para conceder a independência à Indonésia	Organizações e governos	A autodeterminação dos povos é um ato de independência e liberdade de escolha livre da política da nação
Faltou	02	15				
	03	15	Ato de independência e afirmação de identidade por parte das nações colonizadas	Apoia as superpotências à independência das colônias	Mahatma Gandhi	Independência e libertação das nações colonizadoras
*4	04	14	Independência dos povos e afirmação de identidade das nações colonizadas, escolher livremente o seu destino político	Ajudar os povos, Exigia que a Holanda concedesse a liberdade às suas colônias	Os governantes	Direito de liberdade de expressão
	05	15	Independência e afirmação de identidade das nações colonizadas, objetivo de escolher livremente o destino político	Ajudar os povos na sua independência, a construir uma política. Exp. ONU exigia que a Holanda liberta-se	Os governos dos países colonizadores, novos governantes e a ONU	Autodeterminação é a liberdade dos direitos dos povos

⁴ * O aluno limitou-se a transcrever, total, ou parcialmente a definição do manual.

				as suas colónias		
	06	14	É a independência dos povos	Ajudar o povo, vida melhor, ter paz	n/r	Os povos aos sere dependentes tomam as suas decisões estão a ser livres, fazem algo que decidiram
	07	14	Ato de independência e afirmação de identidade das nações colonizadas	Defesa dos povos e manter a paz	A ONU, ajuda os povos e mantém a paz	É a afirmação da identidade das nações colonizadas, relacionando-se com o direito de liberdade
*	08	15	Independência e afirmação de identidade das nações colonizadas, objetivo de escolher livremente o seu destino político	A ONU defesa dos povos, manter a paz	A ONU ajuda povos em dificuldades	O povo tem direito de escolher ser livre ou se quer estar sobre domínio de uma metrópole
	09	15	Independência, afirmação de identidade das nações colonizadas, escolha livre do seu destino político	Alargar a sua influência nos territórios e formação das elites dos países colonizados	ONU, capacetes azuis	n/r
Faltou	10	16				
	11	17	Ato de independência e afirmação de identidade por parte das nações colonizadas	Papel importante, defesa dos povos, ajuda a manter a paz no mundo	Membros da ONU, filosofia de ajudar e promover a paz	Dois conceitos interligados: defendem a liberdade, a Independência e autoridade nos seus

						atos
	12	14	Ato de independência e afirmação de identidade por parte das nações colonizadas	Manter a paz entre os países, evitar nova guerra	ONU	Lutam pela Liberdade de povos e nações
Faltou	13	14				
	14	15	Ato de independência e afirmação de identidade por parte das nações colonizadas	ONU queria que a Holanda liberta-se as suas colónias	ONU	Quem é livre tem autodeterminação
	15	14	Ato de independência e afirmação de identidade por parte das nações colonizadas	Lutam pela paz	ONU, capacetes azuis	n/r
	16	14	Ato de independência, de identidade por parte das nações colonizadas com objetivo de escolher livremente o seu destino político	Apoio das superpotências à independência das colónias, alargar a sua influência aos territórios	Capacetes azuis	n/r
	17	15	Ato de independência e afirmação de identidade por parte das nações colonizadas com objetivo de escolher livremente o seu destino político	Exemplo: A Indochina, libertada após pressões da ONU	ONU	Autodeterminação é um ato de independência, com independência as pessoas têm direito à liberdade
	18	15	Ato de independência, com objetivo de poder escolher a sua política	Ajudar na independência dos povos e colónias, com confronto de palavras, sem violência	Governos	Autodeterminação dos povos concede a liberdade aos povos dando-lhes a oportunidade de escolher o seu destino político

	19	14	Ato de independência e afirmação de identidade por parte das nações colonizadas	A ONU tem mantido ou tenta manter a paz no mundo	ONU	O ato de independência e afirmação é a liberdade de um povo
	20	15	Ato de independência e afirmação de identidade por parte das nações colonizadas com objetivo de escolher livremente o seu destino político	Defesa dos povos, manter a paz	ONU, ajuda povos em dificuldades	O povo tem direito a escolher ser livre ou ser dominado pela metrópole
	21	14	Ato de independência por parte de nações colonizadas com objetivo de escolher a sua política	A ONU apoia as superpotências à independência das colônias	Organizações como a ONU	Quem é livre tem autodeterminação
	22	14	Povo independente, livre	Acabar com a guerra e a fome	ONU, governos	Tem liberdade, tem autodeterminação
	23	14	Ato de independência por uma nação colonizada com objetivo de escolher livremente o seu destino político	Exemplo: Indonésia é libertada após 4 anos de fortes pressões da ONU	Organizações como a ONU	Liberdade do domínio de outra nação

Quadro 4- Codificação de dados Q2 História

Anexo- 4 Ficha de Reflexão Metacognitiva em História

Nome: _____ Nº _____ Turma _____ Data ____/____/____
Sumário: _____

1. O que gostei mais nesta aula foi:

2. As dificuldades que tive nesta tarefa foram:

3. O que aprendi de novo foi:

4. Gostava de saber mais sobre:

Obrigada pela tua colaboração.

A professora 😊

Anexo- 5 Categorização por Níveis do Q1 de História

Categorização por Níveis						
1º Questionário (Hist.)			1º (n/r) (n/s)	2º (Cópia do Manual)	3º (Apresenta uma Ideia Confusa)	4º (Apresenta uma Ideia Válida)
Obs.	Nº Aluno	Idade	Autodeterminação	Papel da ONU	Anti Dominação	Liberdade/ Autodeterminação
	01	15	n/r	n/r	n/r	Id. Confusa
Faltou	02	15	-	-	-	-
	03	15	Id. Confusa	Id. Válida	n/r	Id. Válida
	04	14	Id. Válida	Id. Válida	n/r	n/r
	05	14	Id. Confusa	Id. Válida	Id. Válida	Id. Válida
	06	14	Id. Confusa	Id. Confusa	n/r	Id. Confusa
	07	14	Id. Válida	Id. Válida	Id. Confusa	Id. Válida
	08	15	Id. Válida	n/s	n/s	n/s
	09	14	Id. Válida	n/r	Id. Confusa	n/r
Faltou	10	15	-	-	-	-
	11	17	Id. Válida	Id. Válida	Id. Confusa	n/r
	12	14	Id. Válida	n/r	Id. Válida	n/r
Faltou	13	14	-	-	-	-
	14	15	C. manual	Id. Válida	Id. Válida	Id. Confusa
	15	14	Id. Confusa	n/r	Id. Válida	n/r
	16	14	Id. Válida	n/r	n/r	n/r
	17	15	Id. Confusa	Id. Válida	Id. Válida	n/r
	18	15	Id. Confusa	Id. Confusa	Id. Válida	Id. Confusa
	19	14	Id. Válida	Id. Confusa	Id. Válida	Id. Confusa
	20	15	C. manual	Id. Válida	Id. Válida	n/r
	21	14	Id. Confusa	Id. Confusa	Id. Válida	n/r
	22	14	C. manual	Id. Válida	Id. Válida	Id. Confusa
	23	14	Id. Confusa	Id. Confusa	Id. Confusa	Id. Confusa

Quadro 5- Categorização por Níveis Q1 História

Anexo- 6 Categorização por Níveis Q2 de História

Categorização por Níveis 2º Questionário (Hist.)			1 ° (n/r) (n/s)	2º(Cópia do Manual)	3º (Apresenta uma Ideia Confusa)	4 ° (Apresenta uma Ideia válida)
Obs.	Nº Aluno	Idade	Autodeterminação	Papel da ONU	Anti Dominação	Liberdade/Auto determinação
	01	15	Id. Válida	Id. Válida	Id. Válida	Id. Válida
Faltou	02	15	-	-	-	-
	03	15	Id. Válida	Id. Válida	Id. Válida	Id. Válida
	04	14	Cópia do manual	Id. Válida	Id. Válida	Id. Confusa
	05	14	Cópia do manual	Id. Válida	Id. Válida	Id. Confusa
	06	14	Id. Válida	Id. Válida	n/r	Id. Válida
	07	14	Id. Válida	Id. Válida	Id. Válida	Id. Válida
	08	15	Cópia do manual	Id. Válida	Id. Válida	Id. Válida
	09	15	Cópia do manual	Id. Válida	Id. Válida	n/r
Faltou	10	15	-	-	-	-
	11	17	Id. Válida	Id. Válida	Id. Válida	Id. Válida
	12	14	Id. Válida	Id. Válida	Id. Válida	Id. Confusa
Faltou	13	14	-	-	-	-
	14	15	Id. Válida	Id. Válida	Id. Válida	Id. Confusa
	15	14	Id. Válida	Id. Válida	Id. Válida	n/r
	16	14	Cópia do manual	Id. Válida	Id. Válida	n/r
	17	15	Cópia do manual	Id. Válida	Id. Válida	Id. Válida
	18	15	Id. Confusa	Id. Válida	Id. Válida	Id. Válida
	19	14	Id. Válida	Id. Válida	Id. Válida	Id. Válida
	20	15	Cópia do manual	Id. Válida	Id. Válida	Id. Confusa
	21	14	Id. Válida	Id. Válida	Id. Válida	Id. Confusa
	22	14	Id. Confusa	Id. Válida	Id. Válida	Id. Confusa
	23	14	Id. Válida	Id. Válida	Id. Válida	Id. Válida

Quadro 6 Categorização por Níveis Q2 de História

Anexo- 7 Planificação das aulas 1 e 2 de História

As Transformações do Mundo Contemporâneo
K1

Terceira aula	Disciplina	Data	Hora/Sala	Ano/Turma
	História	10/04/2012	15h.15m-16h.45m 18	9ºH
Sumário: A recusa da dominação europeia: os primeiros movimentos de independência Métodos utilizados por Gandhi para conseguir a libertação do seu povo.				

Competência (s) a Focalizar

Tratamento de informação/ utilização de fontes.

Compreensão Histórica: temporal, espacial e contextualização

Comunicação em História.

Visão geral do Tema da Aula

Com a morte de Estaline, as relações entre os blocos melhoraram, iniciando-se deste modo um período marcado pela coexistência pacífica, onde, os dois blocos concordaram em não participar em conflitos regionais nas áreas sob a sua influência e em iniciarem o desarmamento.

No entanto a existência de zonas sob a influência das duas superpotências aceleraram o processo de descolonização de territórios que se encontravam sob o domínio de várias nações. Para o processo de descolonização contribuíram: o enfraquecimento da Europa, a posição da ONU em defesa do direito à autodeterminação dos povos, o apoio das superpotências à independência das colónias, com o objetivo de alargar a sua influência nesses territórios e a formação de uma consciência de injustiça, que surge nas elites colonizadas, em relação à colonização desencadeando em vários territórios, lutas pela independência e autodeterminação. As lutas pela independência e autodeterminação, originou a formação de novos países em todos os continentes. Inicialmente no continente Asiático e posteriormente no continente Africano. Estas lutas não foram pacíficas na sua grande maioria, no entanto aqui destaca-

se a Índia (colônia Britânica) de Mahatma Gandhi, líder espiritual que procurou a autodeterminação do povo indiano e a união entre hindus e muçulmanos, facções que se opunham dentro do território. Defendia a luta pacífica, elabora um programa que preconiza a luta não violenta, a desobediência civil e o boicote aos produtos britânicos, assim como ao pagamento de impostos. Graças a este programa, o independentista recupera enorme força. Preso em 1922, é libertado dois anos depois. Até 1940 Gandhi está confrontado com a política colonialista da Grã-Bretanha, é preso várias vezes e protagoniza diversas greves de fome. A luta contra o colonialismo britânico termina com a independência em 1947. Mas, nesse processo, os líderes muçulmanos e indianos decidem formar um Estado independente, o Paquistão, a Oeste da Índia. A partilha, baseada em critérios religiosos, provoca o deslocamento de mais de 12 milhões de pessoas. Como exemplos de territórios descolonizados de forma violenta, temos a Coreia do Norte, a Indochina, e as colônias Portuguesas (com a guerra colonial) exemplos de luta de libertação nacional das metrópoles, com formação de grupos guerrilheiros, que reivindicavam a independência nacional, o direito a serem livres e a escolherem livremente a sua política. Este processo de descolonização iria prolongar-se até à década de 70 do século XX.

Principais Conceitos

Descolonização

Libertação nacional

Autodeterminação

Questões Orientadoras

Em que consistiu a recusa da dominação Europeia?

Quais os métodos utilizados por Gandhi para conseguir a libertação do seu povo?

Experiências da Aprendizagem

1º Momento da aula

No início da aula os alunos deverão escrever o sumário no seu caderno diário. De seguida a professora procederá à distribuição de um questionário com o objetivo de levantar as ideias

prévias dos alunos em relação a um conceito (autodeterminação dos povos) seguindo-se o levantamento de mais dois conceitos que serão registados no quadro negro por um aluno, os quais irão sendo esclarecidos ao longo da aula.

2º Momento da aula

A professora fará uma breve abordagem expositiva de modo a relacionar o conteúdo lecionado na aula anterior com o novo conteúdo, situando os alunos nos conteúdos seguintes.

3º Momento da aula

Será, explicado aos alunos a recusa da dominação europeia por parte das colónias que surge essencialmente depois da 2ª Guerra Mundial. A descolonização e autodeterminação dos povos surgiram na sequência de vários fatores: enfraquecimento da Europa no pós-guerra, a competição por zonas de influência dos blocos nesses territórios, apoiando a independência das colónias, a posição da ONU na defesa do direito de autodeterminação dos povos, ressurgimento de líderes nas colónias que levaram à formação de grupos de libertação nacional. As lutas tiveram diferentes caminhos: uns violentos, outros pacíficos, como foi o caso da Índia de Mahatma Gandhi. Neste momento serão esclarecidos conceitos fundamentais da unidade, que o aluno deverá escrever no seu caderno diário. Serão de seguida explicados alguns exemplos de territórios que conseguiram a sua independência de forma violenta nomeadamente: a Indochina, Indonésia, e algumas colónias Portuguesas como, a Angola, Moçambique e Guiné-Bissau. Proceder-se-á de seguida à análise do mapa do manual da página 151 onde serão discutidos os vários momentos da descolonização de África e Ásia entre o Grupo Professora/Turma. Também serão analisadas fontes escritas com diferentes perspetivas da página 151 do manual do aluno, de modo a que o aluno compreenda que a descolonização foi um processo difícil, rápido e violento na maioria das colónias. A análise de fontes com diferentes perspetivas será analisada pelo aluno individualmente e será corrigida em plenário.

4. Momento da aula

A professora procederá à distribuição do questionário de tratamento das ideias prévias, de modo a poder compreender a evolução dos conhecimentos adquiridos pelos alunos ao longo da aula relativamente ao conceito apresentado.

5º Momento da aula

No caso de não haver tempo nesta aula para concluir toda a planificação de aula, **este quinto momento será lecionado durante a aula de apoio, constituída por 45 minutos.**

Neste momento da aula será visualizado um excerto histórico do filme (Gandhi) com duração de 10 minutos que, reproduz parte da história da independência da Índia. Em simultâneo será entregue aos alunos, um guião do excerto, que poderão caso prefiram, ir preenchendo ao longo do filme. Caso escolham, poderão preenchê-lo apenas no fim da visualização do mesmo. Depois da visualização do filme, deverão terminar a tarefa do preenchimento do guião que será corrigido em plenário. De seguida será distribuído aos alunos uma ficha de reflexão metacognitiva, com o objetivo de compreender os conhecimentos adquiridos pelos alunos ao longo da aula.

Gestão do tempo e avaliação

Momentos da aula	Tempo	Avaliação
1º Momento	15 Minutos	Av. diagnóstica
2º Momento	10 Minutos	Av. formativa
3º Momento	25 Minutos	Av. Formativa
4º Momento	10 Minutos	Av. Formativa
5º Momento	30 Minutos	Av. Formativa/diagnóstica

Instrumentos utilizados na aula

Caderno Diário, manual do aluno, PPT, excerto do filme (Gandhi), guião do excerto do filme, questionário de levantamento das ideias prévias, ficha de reflexão metacognitiva

Anexo- 8 Guião do Excerto do Filme Gandhi

Nome _____ Nº _____ Ano 9º Turma H Data:10/04/2012

Professora Estagiária: Fátima Tavares

1. Deves, em primeiro lugar, visualizar o excerto do filme Gandhi, realizado em 1982 por Richard Attenborough . Trata-se de um filme histórico que recria a vida de Gandhi, as suas ideias e o poder que alcançou. Gandhi não governou nenhum país, mas conseguiu o que ninguém tinha conseguido antes: conduzir um país para a liberdade e foi a esperança de todo um povo.
2. Realizarás, em seguida, a análise do conteúdo da obra, através do preenchimento do guião de observação do excerto do filme.

Guião do excerto do filme



1. Título do filme. _____

2. Como pretendia Gandhi obter a independência da Índia?

3. As fábricas Inglesas faziam os tecidos que os Indianos pagavam para usar, isso provocava a sua _____

4. Gandhi apelava à união de dois grupos religiosos dentro da Índia. Quem eram esses grupos?

_____ e _____

5. Gandhi arrastou milhões de Indianos na marcha até ao mar. O que pretendia Gandhi demonstrar aos Ingleses com essa marcha?

6. Refere como ficou dividida a Índia depois de concedida a sua independência pela Inglaterra.

7. Qual é a relação entre o filme e os conteúdos abordados sobre a autodeterminação dos povos dominados.

8. A minha opinião sobre o excerto do Filme.

Bom Trabalho 😊

Anexo- 9 Questionário de Levantamento de Ideias- Geografia

Gostaria de compreender o que pensas que são os conceitos “desflorestação/desertificação ” para isso preciso que respondas a este questionário?

Nome _____ Idade _____ Nivel: 9.º ano Turma H
Escola _____ Ano Letivo 2011/2012

1. O que entendes por desflorestação?

2. O que entendes por desertificação?

3. Consideras que existe alguma relação entre os conceitos de desflorestação e desertificação?

a) Qual?

4. Indica algumas medidas tomadas pelos seres humanos que têm contribuído para a desflorestação e desertificação.

5. Indica algumas medidas que devem ser tomadas pelos governos, cientistas e população em geral, relativamente à defesa das florestas e da biodiversidade.

Obrigada pela tua colaboração.

Anexo- 10 Codificação dos dados Q1 de Geografia

Questões:			Nº 1	Nº 2	Nº 3	Nº 4	Nº 5
Obs.	Nº Aluno	Idade	Desflorestação	Desertificação	Desflorestação/ Desertificação	Medidas que contribuem para a desflorestação/ Desertificação	Medidas a ser tomadas por cientistas, governos e população
	01	15	Corte de árvores, obter madeira, construção, etc.	Transformação de zonas áridas em semidesertos, exemplo; causada pelos incêndios	Com o corte de árvores a paisagem fica desprotegida dos ventos	n/r	n/r
	02	15	Destruição das florestas	Destruição das árvores	Destruição	n/r	n/r
	03	15	Floresta mandada a baixo	n/r	Sim, ambas não têm floresta	n/r	n/r
	04	14	Destruição da floresta	Clima muito quente	Sim, há florestas que têm climas quentes	Corte de árvores, estragara água, etc.	Não deitar lixo para as florestas, não cortar árvores
	05	14	Sem vegetação e destruídas	Solo fica infértil, perde o que as árvores e plantas necessitam para crescer	Ambas tornam a floresta mais pobre, talvez uma leve à outra	Corte excessivo de árvores, incêndios, poluição, etc.	Proteger as florestas, diminuir a poluição, minimizar os incêndios
	06	14	Destruição de florestas e campos	n/r	A natureza não existir em ambos	n/r	n/r
	07	14	Destruição das florestas	Destruição dos solo, deixando-os inférteis	A desflorestação provoca a desertificação	Uso de químicos na agricultura, incêndios e secas	Reduzir a poluição, segurança nas florestas
Falto	08	15					

u							
Faltou	09	14					
	10	15	Desaparecimento e corte de árvores nas zonas florestais	Seca dos solos devido à falta de água	Ambos perdem o seu elemento chave; no caso da desertificação são as árvores e na desertificação é a água	Na desflorestação, corte de árvores para fazer papel/cartão, a desertificação tem contribuído devido à poluição, e elevado consumo de água	Apelar às populações para a reciclagem, diminuindo o corte de árvores e quanto à água, os cientistas devem arranjar formas de tornar as águas usadas
⁵ Faltou	11	17					
Faltou	12	14					
	13	14	Retirada excessiva de plantas, conduzindo ao enfraquecimento dos solos	Destruição dos desertos	n/r	n/r	n/r
	14	15	Queda de árvores e da floresta	n/r	n/r	n/r	n/r
	15	14	Quando o homem incendeia e corta as árvores,	A água do planeta começa a desaparecer/evaporar	Desaparecem bens importantes para o nosso planeta	Os seres humanos desperdiçam água e incendeiam	Mais vigilância florestal

⁵ Não faz parte da lista de aluno presentes no livro de ponto da turma, surge apenas na listagem de alunos da turma da DT, nunca frequentou a turma em causa.

			causando a desflorestaça o			as florestas propositada mente	
	16	14	Destruição da floresta	n/r	n/r	Derrube de árvores	n/r
	17	15	Corte de árvores	Seca	Sim, Se as árvores ficarem secas, podem cair posteriorme nte	Não poluir, meter lixo para o chão	Optar por sistemas de rega nas florestas
	18	15	O abate de árvores poem em risco o desaparecim ento das florestas a	Transformação de áreas desertas, em espaços totalmente áridos	n/r	n/r	n/r
	19	14	As florestas ficam com um menor número de árvores devido á ação do homem	n/r	Ambos afetam o ambiente	Corte de árvores para fazer materiais	n/r
	20	15	Destruição de uma floresta pela ação do homem	Destruição dos solos, deixando- os inférteis,	Sim, se houver desertificaçã o não é possível existir floresta levando à desertificaçã o	Poluição dos solos e da floresta com químicos	Manter a floresta limpa
	21	14	Desaparecim ento das árvores	Transformação de algumas áreas	Se o solo é infértil não vai ter	n/r	n/r

				semiáridas	árvores		
	22	14	Desaparecimento e corte de árvores em áreas florestais	Falta e água nos solos, levando a uma área deserta	Ambos ficam escassos de alguma coisa	Corte de árvores, morte de animais.	Proibir fazer fogueiras nas florestas, não cortar árvores, não danificar o habitat dos seres vivos
	23	14	Corte e destruição das árvores	Seca, sem terras cultiváveis, e muito quentes	Ambas são impróprias para a vida humana	n/r	n/r
	24	13	Quando a floresta perde as árvores por atividade humana	n/r	Sim, ambas afetam a natureza e mais tarde afetam-nos o homem	Controlar as atividades	Maior controlo das atividades

Quadro 7-Codificação dos dados Q1 Geografia

Anexo- 11 Codificação dos dados de Geografia

Questões	Nº1		Nº2	Nº3		Nº4		Nº5
Obs.	Nº Aluno	Idade	Desflorestação	Desertificação	Desflorestação/desertificação	Medidas que contribuem para a desflorestação/desertificação	Medidas a serem tomadas por cientistas, governos e população	
	01	15	Corte abusivo de árvores para fins lucrativos, mobílias, construção, etc.	Transformação de áreas semiáridas em desertos, através de incêndios, abate de árvores, etc	Corte excessivo de árvores deixando o solo desprotegido dos ventos e chuvas	Abate de árvores, construção de estradas, zonas de cultivo, pastagens, etc.	Combate aos incêndios, reflorestação, diminuição de CO2 para a atmosfera	
	02	15	Destruição das florestas	Destruição das florestas, poluição	Destruição de algo, consequências idênticas	Evitar poluir, reciclar, evitar usar automóveis, andar a pé, reutilizar materiais	Evitar fazer fogueiras, não poluir, não incendiar, fazer programas de limpeza e de proteção das florestas	

	03	15	Destruição das florestas e ecossistemas	Transformação de algumas áreas semiáridas nas periferias do deserto	Não, desertificação é a transformação de algumas áreas e desflorestação é a transformação de algumas áreas	Evitar incêndios, poluição, etc.	n/r
	04	14	Destruição das florestas através de incêndios, agricultura, indústria, poluição, etc.	São desertos como o Saara, completamente secos	Sim, desertificação tem a ver com desflorestação	Causam incêndios, cortam árvores para a construção de estradas, consumo de água, pesca, caça em excessiva levando à extinção das espécies	Lutar contra os incêndios, mais vigilância nas florestas, aplicação de multas, não cortar árvores, diminuição do Co2 para a atmosfera
	05	14	Destruição das florestas	Os solos perdem nutrientes ficando inférteis	Sim, destruição das árvores leva à desertificação, os solos perdem nutrientes e ficam sujeitos	A poluição, incêndios, transporte, aumento da população, pecuária, agricultura e a indústria	Lutar contra os incêndios, controlar o uso do solo urbanizado, diminuição do Co2, campanhas contra a desertificação

					à erosão		/desfloresta- ção e maior vigilância florestal
	06	14	Destruição das florestas, campos, ecossistemas , etc.	Seca de solos, temperatura muito alta	Destruição da natureza	Campanhas de reflorestação, reciclar, diminuir a poluição	Diminuição da população, reciclagem, campanhas para a defesa da natureza
	07	14	Desaparecim- ento das florestas	Transformaçã o de algumas áreas semiáridas em desertos	Sim, a desflorestaçã o provoca a desertificação	Industria, poluição, incêndios, secas, agricultura, construção de estradas	Todos devem tomar medidas como; vigiar as florestas, diminuir a poluição e incêndios, reflorestar e diminuir a libertação de CO2
Faltou	08	15					
Faltou	09	14					
			N/s	N/s	A desflorestaçã o pode causar desertificação	Incêndios e poluição, aumento das temperaturas afetando mais as áreas desertas	N/r
	10	15	Desaparecim- ento e corte de áreas florestais	Seca dos solos devido à falta de água e erosão dos solos	Sim, no seu elemento chave falta de água e falta de árvores	Corte de árvores, falta de água, poluição	Reciclar, reaproveitar a água
Faltou	11	17					
Faltou	12	14					
	13	14	Destruição das florestas	Destruição das florestas e seca dos solos	Sim, ambas destroem os solos	Poluição, incêndios, etc.	Aumentar a vigilância florestal, tomar

							medidas para proteger o ar, solo e a água
	14	15	Destruição dos ecossistemas e florestas	Florestas que são transformadas, ficam desertas, transformação das áreas	n/r	Não fazer fogueiras, não poluir as florestas	Poluir menos e não fazer fogueiras
	15	14	Destruição das florestas através de incêndios, corte de árvores, etc.	Destruição das superfícies florestais criando espaços para o avanço dos desertos	Sim, com a desflorestação proporciona-se o aumento dos desertos	Incendeiam florestas, poluição, uso e desperdício de madeiras	Mais vigilância florestal, menos incêndios, reciclagem, diminuição da poluição
	16	14	Destruição das florestas	Transformação de algumas áreas semiáridas em espaços totalmente áridos	Sim, destruindo a floresta transformam os espaços em desertos	Corte de árvores	Não incendiar e diminuir a poluição
	17	15	Destruição das florestas, especialmente nas zonas tropicais, tem consequências devastadoras	Transformação de áreas em espaços áridos	Ambos são maus para o ser humano	Poluição, incêndios	Campanhas publicitárias, deixar de poluir o ambiente
	18	15	Abate excessivo de árvores pela atividade humana	Transformação de áreas, nos desertos, em espaços áridos	Quando há desertificação, a zona onde isso acontece pode ficar desertificada	Incêndios, poluição, corte excessivo de árvores	Evitar incêndios, diminuir o CO2 e o abate de árvores
	19	14	Destruição de florestas e plantas	Área sem solo adequado à agricultura, sem árvores, sem plantas	Destruição do planeta	Os incêndios, corte de árvores, poluição, indústria, aquecimento global	Proibir fogueiras nas florestas, reduzir o número de corte de árvores
	20	15	Corte excessivo de árvores	Transformação de algumas áreas em desertos	Sim, Algumas áreas transformam-se em desertos, as florestas deixam de existir	Indústria, poluição, pecuárias, turismo, agricultura e construção de estradas	Não causar incêndios nem libertar muito CO2

	21	14	Corte excessivo de árvores	Transformação de algumas áreas nos desertos em espaços áridos	Com a desflorestação a área onde isso acontece fica desertificada	Corte excessivo de árvores para a agricultura, construção, indústria, incêndios e excesso de poluição	Prevenir os incêndios, menos poluição, reduzir as emissões de CO2, não cortar árvores
	22	14	Corte de árvores para a indústria, campos agrícolas, zonas de habitação	Seca de solos devido à escassez da água e erosão dos solos	Sim, ambos têm escassez de algum bem como por exemplo a água	Incêndios, desflorestação ou inexistência de campanhas	Não destruir as árvores, gerir o consumo de água, não caçar, mais vigilância nas florestas
	23	14	Corte abusivo de árvores para uso humano	Seca, sem zonas de cultivo, falta de água no solo	A desflorestação conduz à desertificação	Construção de aterros e lixeiras, incêndios, corte de árvores, etc.	Mais proteção nas florestas para evitar incêndios, não poluir o ar com transportes e fábricas
	24	13	Quando plantas, árvores, florestas são destruídas pelas atividades humanas	Quando um lugar fica sem nenhuma utilidade	Sim, ao destruir as florestas o terreno fica inútil, desertificado	Destrução massiva de floresta para retirar madeira ou para a agricultura	Controlar o corte de árvores, e replantar

Quadro 8- Codificação dos dados Q2 Geografia

Anexo- 12 Categorização por Níveis Q1 de Geografia

Categorização por Níveis 1º Questionário (Geografia)			1º (N/r) (N/s)	2º (Cópia do Manual)	3- (Apresenta uma Ideia Confusa)	4 - (Apresenta uma Ideia Válida)	
Obs.	Nº Aluno	Idade	Desfloresta- ção	Desertifica- ção	Desflorestação/ Desertificação	Medidas que contribuem para a Desfloresta- ção/ Desertifica- ção	Medidas a ser tomadas por cientistas, governos e população
	01	15	Id. Válida	Id. Válida	Id. confusa	N/r	N/r
Faltou	02	15	Id. Confusa	Id. Confusa	Id. Confusa	N/r	N/r
	03	15	Id. Confusa	N/r	Id. Confusa	N/r	N/r
	04	14	Id. Confusa	Id. Confusa	Id. Confusa	Id. Confusa	Id. Confusa
	05	14	Id. Confusa	Id. Válida	Id. Válida	Id. Válida	Id. Válida
	06	14	Id. Válida	N/r	Id. Confusa	N/r	N/r
	07	14	Id. Confusa	Id. Válida	Id. Válida	Id. Válida	Id. Válida
Faltou	08	15	-	-	-	-	-
Faltou	09	14	-	-	-	-	-
	10	15	Id. Válida	Id. Confusa	Id. Confusa	Id. Válida	Id. Válida
Faltou	11	17	-	-	-	-	-
Faltou	12	14	-	-	-	-	-
	13	14	Id. Válida	Id. Confusa	N/r	N/r	N/r
	14	15	Id. Confusa	N/r	N/r	N/r	N/r
	15	14	Id. Válida	Id. Confusa	Id. Confusa	Id. Confusa	Id. Válida
	16	14	Id. Confusa	N/r	N/r	Id. Confusa	N/r
	17	15	Id. Confusa	Id. Confusa	Id. Confusa	Id. Válida	Id. Válida
	18	15	Id. Válida	Id. Válida	N/r	N/r	N/r
	19	14	Id. Válida	N/r	Id. Confusa	Id. Confusa	N/r
	20	15	Id. Válida	Id. Válida	Id. Válida	Id. Confusa	Id. Confusa
	21	14	Id. Confusa	Id. Confusa	Id. Válida	N/r	N/r
	22	14	Id. Válida	Id. Confusa	Id. Confusa	Id. Confusa	Id. Válida
	23	14	Id. Válida	Id. Válida	Id. Confusa	N/r	N/r
	24	13	Id. Válida	N/r	Id. Confusa	Id. Confusa	Id. Confusa

Quadro 9 Categorização por Níveis Q1 de Geografia

Anexo- 13 Categorização por Níveis Q2 de Geografia

Categorização por Níveis 2º Questionário (Geo.)			1 ° (N/r) (N/s)	2º (Cópia do Manual)	3- (Apresenta uma Ideia Confusa)	4 - (Apresenta uma Ideia Válida)	
Obs.	Nº Aluno	Idade	Desflorestação	Desertificação	Desflorestação/ Desertificação	Medidas que contribuem para a Desflorestação/ Desertificação	Medidas a ser tomadas por cientistas, governos e população
	01	15	Id. Válida	Id. Válida	Id. Válida	Id. Válida	Id. Válida
Faltou	02	15	Id. Confusa	Id. Válida	Id. Confusa	Id. Válida	Id. Válida
	03	15	Id. Válida	Id. Válida	Id. Confusa	Id. Válida	N/r
	04	14	Id. Válida	Id. Válida	Id. Confusa	Id. Válida	Id. Válida
	05	14	Id. Confusa	Id. Válida	Id. Válida	Id. Válida	Id. Válida
	06	14	Id. Válida	Id. Válida	Id. Confusa	Id. Válida	Id. Válida
	07	14	Id. Válida	Id. Válida	Id. Válida	Id. Válida	Id. Válida
Faltou	08	15	-	-	-	-	-
Faltou	09	14	-	-	-	-	-
	10	15	Id. Válida	Id. Confusa	Id. Válida	Id. Válida	Id. Válida
Faltou	11	17	-	-	-	-	-
Faltou	12	14	-	-	-	-	-
	13	14	Id. Confusa	Id. Válida	Id. Confusa	Id. Válida	Id. Válida
	14	15	Id. Válida	Id. Válida	N/r	Id. Válida	Id. Confusa
	15	14	Id. Válida	Id. Válida	Id. Válida	Id. Válida	Id. Válida
	16	14	Id. Confusa	Id. Válida	Id. Válida	Id. Válida	Id. Válida
	17	15	Id. Válida	Id. Válida	Id. Confusa	Id. Válida	Id. Válida
	18	15	Id. Válida	Id. Válida	Id. Válida	Id. Válida	Id. Válida
	19	14	Id. Válida	Id. Válida	Id. Confusa	Id. Válida	Id. Válida
	20	15	Id. Válida	Id. Válida	Id. Válida	Id. Válida	Id. Válida
	21	14	Id. Válida	Id. Válida	Id. Válida	Id. Válida	Id. Válida
	22	14	Id. Válida	Id. Válida	Id. Confusa	Id. Válida	Id. Válida
	23	14	Id. Válida	Id. Válida	Id. Válida	Id. Válida	Id. Válida
	24	13	Id. Válida	Id. Confusa	Id. Válida	Id. Válida	Id. Válida

Quadro 9- Categorização por Níveis Q2 de Geografia

Anexo- 14 Ficha de Reflexão Metacognitiva em Geografia

Nome: _____ **Nº** _____ **Turma** _____ **Data** ____/____/____

Sumário: _____

1. O que gostei mais nesta aula foi:

2. As dificuldades que tive nesta tarefa foram:

3. O que aprendi de novo foi:

4. Gostava de saber mais sobre:

Obrigada pela tua colaboração

A professora ☺

Anexo- 15 Planificação da aula 1 de Geografia

Tema 6: **Ambiente e Sociedade**
(Ambiente e desenvolvimento sustentável)

Segunda aula	Disciplina	Data	Hora/Sala	Ano/Turma
	Geografia	9/05/2012	10h.05m-11h.55m 20	9ºH
Sumário: As florestas: causas e consequências da desflorestação Biodiversidade: património vivo em risco Causas e consequências da desertificação				

Competência (s) a focalizar

Análise de fontes escritas, icónicas e mapas.

Compreensão de casos concretos de gestão do território que mostrem a importância da preservação e conservação do ambiente como forma de assegurar o desenvolvimento sustentável.

Visão geral do tema da aula

A desflorestação do planeta tem vindo a agravar-se ao longo dos séculos. O homem tem vindo a devastar grandes áreas florestais em prol das atividades económicas. Esta destruição florestal tem vindo a contribuir para o desaparecimento das grandes florestas, principalmente das florestas tropicais, a nível mundial. A destruição das florestas tem grandes consequências, quer para a sobrevivência do homem, quer para a sobrevivência de todos os ecossistemas vivos da terra (biodiversidade) e ameaça a estabilidade do clima. A desflorestação principalmente das florestas tropicais, conduz ao aumento das regiões semidesérticas, assim como à desertificação de outras regiões do planeta. Este avanço dos desertos e regiões semidesérticas põe em causa todo o património vivo existente à face da terra, a biodiversidade local, regional e mundial e consequentemente, põe em causa a sobrevivência humana, quanto à satisfação das diversas necessidades do homem.

Questões Orientadoras

Porque são as árvores essenciais para o “bem-estar” ecológico da Terra?

O que se entende por desflorestação?

Quais são as causas e consequências da desflorestação?

O que é a biodiversidade e porque está em risco?

Quais são as causas e as consequências da desertificação?

Principais Conceitos

Desflorestação

Biodiversidade

Desertificação

Experiências da Aprendizagem

1º Momento da aula:

A professora irá iniciar a aula com o sumário que os alunos deverão escrever no seu caderno diário. De seguida a professora distribuirá pelos alunos um questionário para levantamento das ideias prévias dos alunos de dois conceitos fundamentais, de seguida procederá à sua recolha.

2º Momento da aula:

A professora fará uma breve introdução, referindo os conteúdos que serão tratados na aula. Será perguntado aos alunos, que deverão responder oralmente: “porque é que as florestas são essenciais para o bem-estar da terra?”. De seguida será pedido aos alunos que localizem no mapa (fig.66, página 128 do manual) as grandes florestas tropicais e subpolares. Será analisado o (quadro 9 da página 129) em diálogo com a turma. Será perguntado aos alunos quais são as principais causas de destruição florestal.

3º Momento da aula:

A professora irá pedir aos alunos que abram o manual nas (págs. 130-131) onde será analisado e discutido o (quadro 10 da página 130) em diálogo com a turma. A professora irá perguntar aos alunos quais são as consequências da desflorestação, de modo a que os alunos compreendam as consequências da desflorestação para o bem-estar ecológico da Terra. De seguida a

professora pedirá que respondendo à questão “ que medidas podem ser tomadas para combater a desflorestação?”. Que os alunos deverão responder a pares, com registo nos cadernos, leitura de algumas respostas e comentário final da professora.

4º Momento da aula:

Neste momento a professora irá pedir aos alunos que respondam oralmente sobre o que entendem por biodiversidade, Segue-se a análise e discussão em diálogo com a turma do “quadro 11 da página 135”, onde constam as principais atividades responsáveis pela perda de biodiversidade. Será perguntado aos alunos “quais são as principais atividades humanas responsáveis pela destruição da biodiversidade?” De seguida será pedido aos alunos que leiam individualmente e em silêncio o Documento 15 da página 135, que será debatido de seguida. Pretende-se que os alunos compreendam que existem espécies animais e vegetais que são endémicas, que não existem em mais nenhum lugar da terra, e que ao desaparecerem são completamente extintas do planeta. Será pedido aos alunos que refiram oralmente, algumas medidas para minimizar a perda de biodiversidade

5º Momento da aula:

Os alunos deverão referir o que entendem por desertificação após a leitura feita por um aluno, da sua definição que consta na Página 136. Ainda na mesma página, em diálogo com a turma, será pedido a alguns alunos que identifiquem no mapa (fig.78) as principais áreas desérticas e semidesérticas a nível mundial. Será pedido que enumerem individualmente, no caderno, duas consequências da desertificação. Por fim, será pedido aos alunos, que refiram algumas medidas para minimizar os impactos ambientais provenientes da desertificação em pares que deveram registar no caderno. Por último, será apresentado, em conjunto com a questão orientadora “Como pode a ação humana combater algumas consequências da desertificação?”, um documentário da Globo repórter, onde é exposta a problemática da desertificação, com um exemplo de uma região brasileira, onde constam algumas das consequências e medidas que podem ser tomadas, como a agro-florestação por exemplo, para minimizar os impactos da desertificação. As respostas à questão orientadora serão discutidas em plenário, para que os alunos compreendam algumas possibilidades de combater a desertificação. Segue-se a redistribuição do questionário prévio e, após a resolução deste pelos alunos, uma ficha de

metacognição. Ambos os instrumentos serão recolhidos pela professora na conclusão da aula, informar-se-á aos alunos que os instrumentos de recolha de dados serão analisados e discutidos posteriormente.

Gestão do tempo e avaliação

Momentos da aula	Tempo	Avaliação
1º Momento	15 Minutos	Av. Diagnóstica
2º Momento	20 Minutos	Av. Formativa
3º Momento	15 Minutos	Av. Formativa
4º Momento	15 Minutos	Av. Formativa
5º Momento	25 Minutos	Av. Formativa/metacognitiva

Instrumentos utilizados na aula
Caderno Diário PPT Manual do aluno Documentário (globo Repórter) a agro-florestação Questionários de levantamento das ideias prévias Ficha de metacognição